

Schmidt, Hanna
„Jetzt weiß ich warumtt!“
Richtig schreiben – Diagnose und Förderung einer Sechstklässlerin an der Förderschule
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2013**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

„Jetzt weiß ich warum tt!“

**Richtig schreiben - Diagnose und Förderung
einer Sechstklässlerin an der Förderschule**

1. Prüferin:	Prof'in Dr. habil. Martina Hielscher- Fastabend
2. Prüferin:	AOR'in Claudia Krämer

Schmidt, Hanna

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
I. THEORIETEIL	
1. Institutionelle Rahmenbedingungen	4
1.1 Die Förderschule.....	4
1.2 KMK und Bildungsplan der Förderschule.....	6
2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens	8
2.1 Kennzeichen gesprochener und geschriebener Sprache.....	8
2.2 Schreibkompetenz	9
2.3 Schwierigkeiten beim Schreiben.....	14
2.3.1 Blick auf den Lerner	15
2.3.2 Blick auf den Unterricht.....	16
3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens	18
3.1. Grundlagen der deutschen Orthographie.....	18
3.2 Erwerb des Richtig Schreibens.....	22
3.3 Richtig Schreiben beim Verfassen von Texten	29
4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben	31
4.1 Schwierigkeiten in den schriftsprachlichen Bereichen	31
4.2 Blick auf den Lerner.....	34
4.3 Blick auf den Unterricht	35
5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens.....	40
5.1 Grundlagen der Förderdiagnostik.....	40
5.2 Die Bedeutung von Fehlern in der Förderdiagnostik	41
5.3 Motivation	43
5.4 Schreiben von Einzelwörtern	44
5.5 Fehleranalyse von verfassten Texten.....	47
5.6 Methodenkompetenzen im Richtig Schreiben.....	48
6. Förderung des Richtig Schreibens	50
6.1 Förderkonzept im Richtig Schreiben.....	50
6.2 Texte verfassen und überarbeiten.....	53

6.3 Rechtschreibgespräche	56
6.4 Förderung orthographischer Aspekte	59
II. PRAXISTEIL	
7. Beispielkind: Valerie	61
7.1 Blick auf die Lernerin	61
7.2 Blick auf den Unterricht	64
7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben	66
7.3.1 Motivation.....	66
7.3.2 Schreiben von Einzelwörtern	67
7.3.3 Fehleranalyse von verfassten Texten.....	71
7.3.4 Methodenkompetenzen im Richtig Schreiben.....	74
7.4 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte	75
8. Förderung	77
8.1 Motivation und das Verfassen von Texten	78
8.2 Text überarbeiten	80
8.3 Rechtschreibgespräche	83
8.4 Förderung orthographischer Aspekte	89
9. Zusammenfassung.....	93
9.1 Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten	93
9.2 Ausblick	98
10. Reflexion	99
Literatur.....	101
Anhang.....	107
Versicherung	131

Einleitung

Während meines Studiums und besonders durch das Seminar „Rechtschreibkompetenz beobachten und fördern“ an der PH Ludwigsburg (Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen) wurde mir bewusst, dass Rechtschreiben mehr ist als Wörter korrekt zu verschriften und in Diktaten so wenig wie möglich rot markiert zu bekommen.

Richtig Schreiben beschreibt eine Fähigkeit, mit Rechtschreibstrategien umgehen zu können und diese auf jedes beliebige Wort anwenden zu können. Das *Richtig Schreiben* ist in das Verfassen von Texten eingebettet und sollte auch mit Hilfe von Texten gefördert werden. Rechtschreibschwierigkeiten sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen wie zum Beispiel ungünstige Lehrprozesse.

Der Begriff *Richtig Schreiben* ist in der KMK verankert (vgl. Kapitel 1.2) und wird in dieser Arbeit synonym zu dem Begriff Rechtschreiben verwendet. Es gibt mehrere Möglichkeiten der Verschriftung und ich habe mich für das *Richtig Schreiben* entschieden.

Während eines Tagespraktikums, das ich parallel zu dem Rechtschreibseminar absolvierte, fiel mir die Schreibung von Valerie¹ auf. Die damalige Fünftklässlerin zeigte teilweise genau die Probleme, die im Seminar besprochen wurden. Es entwickelte sich eine vertrauensvolle Beziehung zu der Schülerin sowie der Wunsch, sie auf dem Weg zu einer guten Rechtschreiberin zu begleiten. Ich wusste zunächst nicht, in welchem Bereich des *Richtig Schreibens* Valerie Schwierigkeiten hatte und was für Ursachen sie zu dem damaligen Stand gebracht hatten. Des Weiteren war es mir ein Anliegen, sie altersgemäß zu fördern und ihre Interessen als Teenie-Mädchen zu beachten. In dieser vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeit möchte ich mich mit diesen Fragen auseinandersetzen und meine Vorgehensweise erläutern. Zunächst werde ich die theoretischen Grundlagen darlegen, die für eine sinnvolle und theoriegeleitete Förderung notwendig sind. Anschließend werde ich am Beispiel von Valerie aufzeigen, wie eine Förderung im *Richtig Schreiben* konkret aussehen kann. Die Förderungseinheiten fanden von Mitte September bis Mitte November jeweils vier Stunden die Woche statt.

¹ Name ist anonymisiert.

I. THEORIETEIL

1. Institutionelle Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel soll zunächst die Förderschule mit ihren Aufgaben und Zielen, aber auch ihr Klientel vorgestellt werden. Diese Schulart besucht Valerie, deren Förderung im Praxisteil aufgezeigt wird. Abschließend werden die Inhalte zum Bereich *Richtig Schreiben* aus der KMK² und dem Bildungsplan der Förderschule thematisiert.

1.1 Die Förderschule

Aufgaben und Ziele der Schule

Die Förderschule setzt sich aus der Grundstufe (Klassen 1-4) und der Hauptstufe (Klassen 5-9) zusammen. Im BILDUNGSPLAN FÜR DIE FÖRDERSCHULE (2008) sind die Aufgaben und Ziele, die eine Förderschule gegenüber ihren Schülern³ zu erfüllen hat, verankert:

„Ein zentrales Ziel der Förderschule ist es, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und im Lernen individuell zu begleiten, zu fördern und zu stärken sowie ihre Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen und zu erweitern.“ (BILDUNGSPLAN FÖRDERSCHULE 2008, S. 8).

Somit bilden die Individualisierung und die Lebensweltorientierung zentrale Aufgaben der Förderschule. Des Weiteren soll den Schülern die Chance geboten werden, „ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und ihre Kenntnisse zu erweitern.“ (ebd., S. 8). Dies beinhaltet den Aufbau einer stabilen Identität und das Entwickeln eines gesunden Selbstbewusstseins. Es ist daher wichtig, dass die Schüler neben der individuellen und sonderpädagogischen Förderung auch viel Zuwendung und Anerkennung erfahren (vgl. ebd., S. 8).

Grundvoraussetzung für das Erreichen der oben genannten Ziele ist eine Diagnose, die sowohl die Entwicklungsgeschichte des Schülers als auch die Lernvoraussetzung, Lernbedürfnisse und Lernfortschritte beachtet. Denn nur so können „die Auswirkungen der Beeinträchtigungen vor allem in den grundlegenden Bereichen der Lernentwicklung wie Denken, Gedächtnis, sprachliches Handeln, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität und Interaktion“ (KMK 1999, S. 3) gemindert werden und aufgrund der Förderung von Stärken kompensiert werden (vgl. ebd., S. 3).

² Kultusministerkonferenz

³ Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit nur die maskuline Form. Dabei ist die feminine Form aber selbstverständlich auch gemeint.

Die Klientel der Förderschule

Im Folgenden soll die Klientel der Förderschule aufgezeichnet werden, wobei beachtet werden muss, dass man die Persönlichkeiten nicht verallgemeinern kann.

Bei den Schülern der Förderschule war eine erfolgreiche schulische Förderung „in den Bereichen Sinnesaufnahme (insbesondere Hören und Sehen), Motorik, Sprechen und Sprache sowie Verhalten unter den üblichen Bedingungen der Allgemeinen Schule“ (WEIß 2004, S. 2) kurz- oder langfristig nicht möglich. Daher wurde schlussfolgernd ein sonderpädagogischer Förderbedarf abgeleitet. Mithilfe der zusätzlichen Unterstützung und einem Unterricht, der auf die Lebenszusammenhänge und Bildungsbedürfnisse ausgelegt ist, sollen die Schüler mit Lernbehinderung befähigt werden, das künftige Leben weitestgehend selbständig zu führen und die Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen. Eine Lernbehinderung entwickelt sich in einem dynamischen Prozess, im Laufe der Lebens- und Lerngeschichte der Schüler, aufgrund von verschiedenen Belastungen. Zu den Belastungen können im Wesentlichen biologische Faktoren, Umwelteinflüsse und ungünstige schulische Lehr-/Lernbedingungen gezählt werden (vgl. ebd., S. 2). Diese Komponenten sollen im Folgenden näher beschrieben werden. Bei der nun anschließenden Ausführung muss bedacht werden, dass es sich um Ursachen handelt, die bei Förderschülern relativ häufig beobachtet werden können. Allerdings sind dies nur Annahmen und dürfen nicht verallgemeinert werden. Zudem soll keine Schuldzuweisung gemacht werden, sondern lediglich ein Großteil der Förderschüler dargestellt werden. Viele Kinder und Jugendliche der Förderschule weisen teilweise leichte, diffuse Funktionsstörungen auf, die auch als Teilleistungsstörungen bezeichnet werden. Diese können ihren Ursprung in Geburtskomplikationen oder Unfällen in der frühen Kindheit haben. In der Schule werden sie anhand von Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen sichtbar, die beim Lernen hemmend wirken können. Die Lehrperson kann diesem Prozess entgegenwirken, indem sie Strukturierungsangebote und individuelle Motivations- und Steuerungshilfen bereitstellt (vgl. ebd., S. 3). Die entwicklungs- und lernerschwerenden Umwelteinflüsse lassen sich dagegen bedauerlicherweise nicht mit Unterrichtsmethoden beheben. Etwa 85 Prozent der Förderschüler kommen aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Sie leben oft in kleinen und suboptimal ausgestatteten Wohnungen in benachteiligten Wohnvierteln. Ebenso kann festgestellt werden, dass Förderschüler meist mehrere Geschwister haben. Folglich besteht häufig nur wenig Wohnraum zum Lernen, Erholen oder auch einmal allein sein. Die Eltern weisen meist einen niedrigen Bildungs- und Erwerbsstatus auf. Einige Mütter sind auch alleinerziehend und daher teilweise zusätzlich stark gefordert. Da „die Eltern selbst mit Problemen der Daseinsfürsorge erheblich belastet sind“ (ebd. S. 3), kann die Kindererziehung eine zusätzliche Überforderung darstellen. Die Kinder erfahren teilweise wenig entwicklungsfördernde Anregungen.

1. Institutionelle Rahmenbedingungen

1.2 KMK und Bildungsplan der Förderschule

WEIß ist der Meinung, dass auch kindliche Bedürfnisse, wie Sicherheit, Geborgenheit, Pflege und Ernährung meist nur unzureichend befriedigt werden würden. Desweiteren würde die Erziehung wenig Ermutigung und Anreize zum Lernen in der Schule oder Vorbereitung auf ein Leben in einer hochkomplexen Zivilisation bieten (vgl. WEIß 2004, S. 4).

Diese beeinträchtigenden Entwicklungsbedingungen können durch eine „Lehrbehinderung“ bezogen auf die Lehrperson nochmals verstärkt werden- indem beispielsweise die Lehrkräfte ihre eigenen Normen und Vorstellungen bezüglich Verhalten und Leistung als Standard setzen. Die Erwartungen der Lehrperson und die Lebens- und Entwicklungsbedingungen sowie Alltagserfahrungen der Schüler divergieren stark und es ist kein persönlicher Zugang möglich aufgrund von häufig falschen Erwartungen (vgl. ebd., S. 4). Doch gerade das Verständnis für die teilweise anders herrschenden Normen in den Familien der Schüler ist wichtig, um deren Verhalten und auch Lernprobleme zu verstehen.

Mir ist durchaus bewusst, dass die Darstellung von WEIß teilweise defizitorientiert und stigmatisierend ist. Aus eigenen Beobachtungen und Praktika kann ich jedoch einen Großteil der aufgeführten Komponenten bestätigen. Da dieser Bereich nicht den Schwerpunkt meiner Arbeit darstellt, werde ich hierzu keine weiteren Ausführungen vornehmen.

1.2 KMK und Bildungsplan der Förderschule

„Sonderpädagogische Förderung im Bereich des Lernens orientiert sich grundsätzlich an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schule“ (KMK 1999, S. 4). Die Förderschule ergänzt dieses Angebot mit Bildungsaufgaben, die sich speziell aus der Lebenswelt der Schüler mit Lernbeeinträchtigung ergeben (vgl. ebd., S. 4). Daher wird im weiteren Verlauf zunächst die KMK der Grundschule im Bereich Schreiben erläutert und anschließend der Bildungsplan der Förderschule.

Kultusministerkonferenz

Im Folgenden sollen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) dargestellt werden, weil diese dem Entwicklungsstand von Valerie näher kommen als die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) werden vier Kompetenzbereiche formuliert: 1. *Sprechen und Zuhören*, 2. *Schreiben*, 3. *Lesen-mit Texten und Medien umgehen* und 4. *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Die Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils mit den Inhalten des Kompetenzbereiches erworben (vgl. KMK 2004, S. 7). Das Kompetenzfeld *Schreiben* ist in *Texte schreiben* und *Richtig Schreiben* unterteilt. Somit ist das *Richtig Schreiben* dem Kompetenzbereich *Schreiben* untergeordnet. Denn den Schülern soll vermittelt werden, dass sie *Richtig Schreiben* lernen, damit andere ihre Texte lesen können. Hier ist der Begriff des

Richtig Schreibens anstatt ‚Rechtschreibung‘ verankert, der in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Die Bildungsstandards im Bereich *Richtig Schreiben* weisen daraufhin, dass „geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht“ (KMK 2004, S. 7) geschrieben werden sollen und Rechtschreibstrategien wie das Mitsprechen, Ableiten und Einprägen vermittelt werden sollen. Auch das Setzen von Satzschlusszeichen sowie die Zeichensetzung bei wörtlicher Rede ist hier verankert (vgl. ebd., S. 10). Die Schüler sollen Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür entwickeln, indem sie Schreibweisen erproben, vergleichen und darüber nachdenken. Auch das Verwenden von Rechtschreibhilfen wie beispielsweise das Nachschlagen im Wörterbuch oder der Gebrauch des Computers ist in den Bildungsstandards verankert. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass den Schülern Arbeitstechniken, wie beispielsweise sinnvolles Abschreiben und das selbständige Nutzen von Übungsformen, vermittelt werden sollen. Ein weiteres Ziel des *Richtig Schreibens* besteht darin, dass die Schüler Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren können (vgl. ebd., S. 11).

Bildungsplan Förderschule

In Anlehnung an die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich sollen nun ergänzend die Kompetenzen und Anhaltspunkte bezogen auf das *Richtig Schreiben* im Bildungsplan der Förderschule dargestellt werden. In der Grundstufe ist folgende Kompetenz verankert. „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Texte unter zunehmender Beachtung von Rechtschreibung und Grammatik schreiben.“ (BILDUNGSPLAN FÖRDERSCHULE 2008, S. 150). Dies beinhaltet die Fähigkeit, orthographische Regelmäßigkeiten zu finden und sich beim Verfassen von Texten daran zu orientieren. Auch das Sammeln von Wörtern, die nicht regulär verschriftet werden, und das Schreiben von Merkwörtern ohne Regelmäßigkeit gehören zu den Anhaltspunkten, die das *Richtig Schreiben* unterstützen. Da das *Richtig Schreiben* in das Texte verfassen eingebettet ist, wird die Kompetenz des Kontrollierens und Überarbeitens von eigenen Texten gefordert. Des Weiteren verschriften die Schüler ihre Texte vermehrt leserbezogen d.h. „die Schülerinnen und Schüler können für andere verständliche Texte schreiben.“ (BILDUNGSPLAN FÖRDERSCHULE 2008, S. 151). Dies beinhaltet unter anderem sowohl das Verschriften von allen Wörtern in einem Text als auch das Verwenden von Satzzeichen (vgl. ebd., S. 151).

„Die Schülerinnen und Schüler erweitern zunehmend ihr Wissen um orthographische und grammatikalische Regeln und wenden sie an.“ (BILDUNGSPLAN FÖRDERSCHULE 2008, S. 157). Das ist die Kompetenz, die zum Bereich *Richtig Schreiben* in der Hauptstufe verankert ist. Allerdings wird hier der Rechtschreiberwerb vorausgesetzt und nur die Methodenkompetenz des Nachschlagens thematisiert. Die Schüler verwenden Nachschlagewerke, die entweder digital oder selbst erstellt wurden, um ihre eigene Schreibung zu überprüfen. Zudem kennen

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

2.1 Kennzeichen gesprochener und geschriebener Sprache

und gebrauchen die Schüler grammatikalische Begriffe, um über Sprache reflektieren zu können(vgl. ebd., S. 157).

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

Wie bereits erwähnt steht das *Richtig Schreiben*, das in Kapitel 3 näher erläutert wird, immer in Verbindung mit dem Verfassen von Texten. Denn die richtige Schreibweise hat das Ziel, das Lesen von Texten zu erleichtern. Aus diesem Grund sollte der Ausgangspunkt für das Lernen des *Richtig Schreiben* das Verfassen eigener Texte sein (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 55). Daher werden im Folgenden ausgewählte Inhalte des Schreibens dargestellt, weil das Texte verfassen dem *Richtig Schreiben* übergeordnet ist. Hierbei werden erst die Kennzeichen von gesprochener und geschriebener Sprache dargestellt, anschließend die Schreibkompetenz erläutert und abschließend Schwierigkeiten beim Schreiben dargestellt.

2.1 Kennzeichen gesprochener und geschriebener Sprache

Der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist hauptsächlich für das Verschriften allgemein relevant. Da aber das *Richtig Schreiben* in das Texte verfassen eingebettet ist, werden im weiteren Verlauf kurz die Kennzeichen gesprochener und geschriebener Sprache dargestellt.

„Schreiben bedeutet nicht einfach, Gesprochenes in ein anderes Medium umzusetzen.“ (FIX 2008, S. 64). Vielmehr müssen Schreibanfänger zunächst lernen, dass sich die geschriebene Sprache beträchtlich von der gesprochenen unterscheidet. WYGOTSKI und LURIJA haben sich mit dem besonderen Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Sprache auseinandergesetzt. Auf ausgewählte Merkmale möchte ich nun näher eingehen.

Ein Merkmal der geschriebenen Sprache ist das Fehlen eines Gesprächspartners. Dies führt bei Lernern zu einer Konfrontation mit einer komplett neuen Sprachsituation, weil sie kein konkretes Gegenüber sehen. Wenn beim Leser Verständnisprobleme auftauchen, besteht keine Möglichkeit, weitere Angaben zu erfragen. Beim Schreiben bedarf man der Vorstellung eines fiktiven Gesprächspartners und das Geschriebene kann durch diesen nicht direkt kontrolliert werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 258). Außerdem können bei der gesprochenen Sprache weitere Informationsträger genutzt werden. Sowohl der Hörende als auch der Redende nutzt die Gestik, Mimik und Körperhaltung des jeweils Anderen beim Verstehen. Auf die Signale kann direkt reagiert werden und somit ein schneller Gesprächswechsel stattfinden. Der Schreiber jedoch muss sich in den potentiellen Leser hineindenken und das mögliche Verstehen erraten. Hierbei ist er weitestgehend ungestört und hat genügend Zeit, den geschlossenen monologischen Text zu verfassen. Ein weiteres Merkmal ist, dass die gesprochene Sprache den Gesprächspartnern meist unbewusst leichter fällt, wohingegen die schriftliche Kommunikation für den Schreiber häufig einen

Arbeitscharakter hat (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 16ff.). Er muss sich die Lautform der Wörter vergegenwärtigen, die Wortverbindungen zu grammatischen Strukturen erweitern und geeignete Formulierungen finden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 259). Währenddessen muss der Schreiber seine Gedanken länger im Gedächtnis behalten, weil das Schreibtempo im Gegensatz zum Sprechtempo immens verlangsamt ist. Die Formulierungen müssen bis zum Ende des Schreibvorgangs präsent sein, um einen Zusammenhang zwischen den Inhalten herstellen zu können und die Konstruktionen kontrollieren zu können. Diese hohen Anforderungen entfallen in der gesprochenen Sprache. Jedoch können hier nachträglich keine Überarbeitungen, bis auf Selbst-Korrekturen, vollzogen werden. Der Schreiber kann die geschriebene Sprache allerdings auch noch Wochen später ändern. Das Geschriebene kann archiviert und konserviert werden, wohingegen das Gesprochene flüchtig ist. Des Weiteren kann der Schreiber dem Leser Hilfestellung geben, indem er z. B. normgerecht verschriftet, komplexe Sätze mit Kommata und Texte durch Abschnitte gliedert. So kann der Leser das Geschriebene durch die graphischen Signale einfacher und schneller verstehen. Merkmale der gesprochenen Sprache wie fehlerhafter Satzbau, Ellipsen oder Flexionsbrüche werden in der geschriebenen Sprache vermieden, um größtmögliches Verständnis für den Leser zu erreichen (vgl. AUGST/DEHN 2008, S. 21). Abschließend kann gesagt werden, dass gesprochene Sprache dialogisch ausgerichtet ist, wohingegen die geschriebene Sprache monologisch ist. Diese Unterscheidung hat Einfluss auf die Gedankenführung, die Formulierung und auch auf das *Richtig Schreiben*.

2.2 Schreibkompetenz

Mithilfe des Drei-Säulen-Modells nach FÜSSENICH und den Teilprozessen von BAURMANN soll die Schreibkompetenz erläutert werden. Anschließend werden in den Teilkapiteln die Bereiche Motivation und Überarbeiten als Teil des Verfassens von Texten genauer dargestellt, da diese wesentliche Komponenten der Förderung von Valerie darstellen. Der dritte Bereich, das *Richtig Schreiben*, wird in Kapitel 3 differenzierter dargestellt. Wichtig ist jedoch, zu betonen, dass Schreibkompetenz nicht nur aus Motivation, Überarbeitung und Rechtschreibung besteht. Das Texte verfassen ist die umfangreichste (schrift-)sprachliche Herausforderung, denn die Gesamtheit aller sprachlichen Fähigkeiten muss integriert werden (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 9). Aufgrund dieser Komplexität treten häufig Schwierigkeiten auf. Diese sollen in den abschließenden Teilkapiteln erläutert werden.

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

2.2 Schreibkompetenz

Das Drei-Säulen-Modell

Die Begrifflichkeit Schreiben im engeren Sinn bezeichnet die graphomotorischen Prozesse bei der Fertigung schriftsprachlicher Äußerungen. Das Schreiben im weiteren Sinn hingegen charakterisiert alle übergeordneten Bereiche der Planung und des Verfassens von Texten. Vor allem die Aspekte, bei denen sich das Schreiben vom Lesen und Sprechen unterscheidet, werden hier betont. Der Begriff Textproduktion oder Texte verfassen bezeichnet alle gezielten Handlungen, die das Schreiben als sowohl sprachlichen als auch mentalen Prozess kennzeichnen. Das Drei-Säulen-Modell verdeutlicht die Herausforderungen, vor die ein Lerner im Schreiben gestellt ist (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 261).

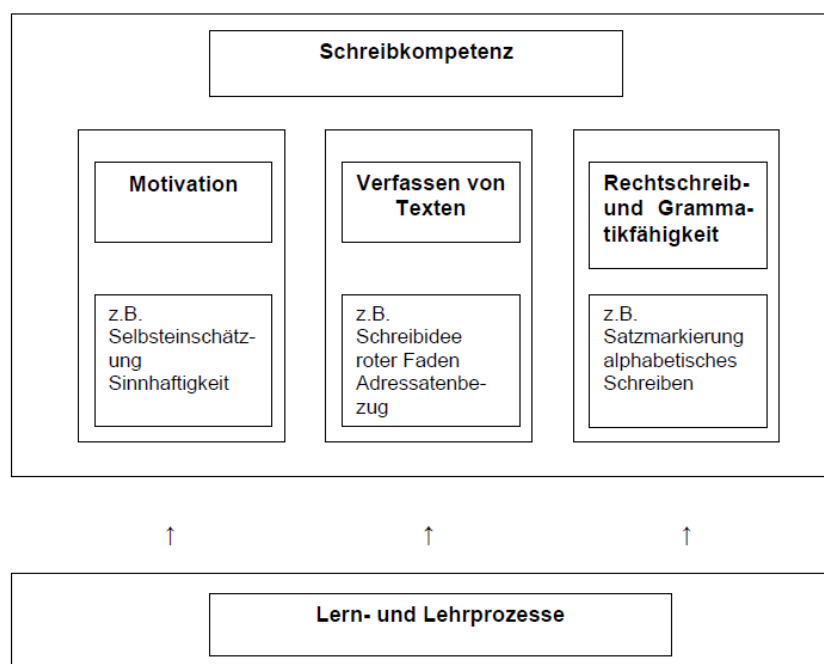


Abb.1: Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (FÜSSENICH 2006, S. 267)

Die erste Säule veranschaulicht die Motivation, zu schreiben. Die Selbsteinschätzung und auch einen Sinn und eine Funktion hinter dem Schreiben zu sehen, begleitet den gesamten Schreibprozess. Die zweite Säule ist die Fähigkeit, einen Text zu verfassen. Hierbei müssen viele Faktoren wie beispielsweise die Schreibidee, die Textkohärenz und der Adressatenbezug beachtet werden. Die dritte Säule stellt die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten dar. Neben dem richtigen Verschriften und anderen Aspekten ist das Setzen von Satzschlusszeichen wichtig. Die Grammatikfähigkeit beschreibt, dass der Lerner die bestehenden Verknüpfungsregeln der Elemente (Laut, Wort, Satz, Text) der deutschen Sprache kennt und anwenden kann. Der Schreiber entwickelt ein Wort- und Satzbegriff und gibt dies durch das Markieren von Wort- und Satzgrenzen zu erkennen (vgl. FAY/WEINHOLD 2006, S. 12). Die Lern- und Lehrprozesse wirken auf jeden dieser drei Bereiche ein (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 10). Da das Schreiben immer zeitgleich auf verschiedenen sprachlichen

Ebenen stattfindet, beschreiben BAURMANN/LUDWIG (1986, S. 18) in Anlehnung an HAYES und FLOWER (1980) den Schreibprozess als „Jongleurakt“. Denn unterschiedliche Teilprozesse und Herausforderungen lösen sich ab und müssen ständig koordiniert werden (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 262).

Die fünf Teilprozesse des Schreibens

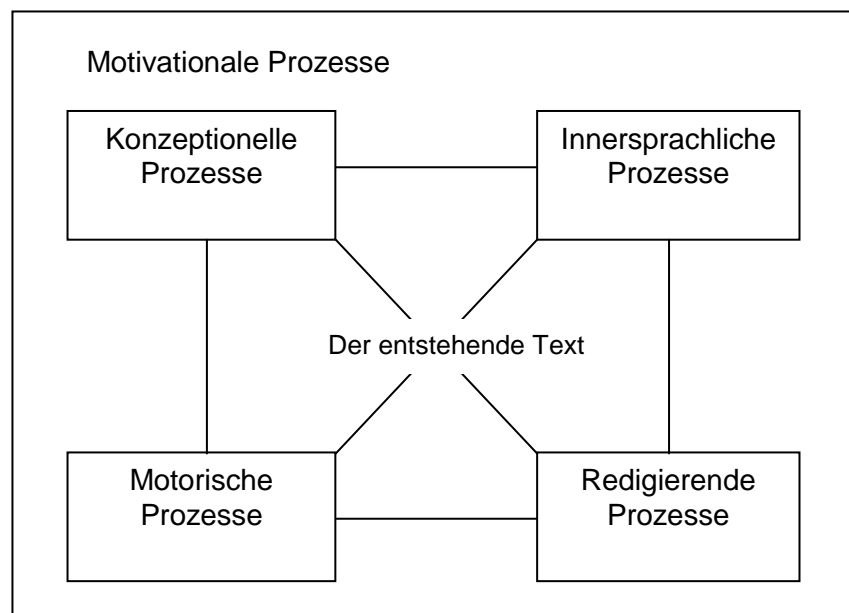


Abb.2: Teilprozesse des Textschreibens (vgl. BAURMANN 1990, S.11)

Nach BAURMANN/LUDWIG (1986) gibt es fünf Teilprozesse, die beim Schreiben eine Rolle spielen: Zu Beginn stehen die *motivationalen Prozesse*, die die Basis jeglichen Schreibens bilden. Denn nur zu einem Thema, das dem Interessengebiet entspricht, können Ideen zu einem Text entwickelt werden. Die Motivation begleitet, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, den gesamten Schreibvorgang. Zudem muss der Schreiber *konzeptionell* tätig werden und eine annähernde Idee von dem eigenen Schreibvorhaben aufbauen. Hierfür muss er Wissen bereitstellen und eine ungefähre Zielvorstellung entwerfen. Dieses innere Konzept entwickelt sich im Kopf und kann dort in Teilen sprachlich umgesetzt werden. Dieser Vorgang wird als *innersprachlicher Prozess* bezeichnet. Hierbei wird das gedankliche Konzept in Satz- (Textbildung) und Wortfolgen (Satzbildung) stückweise ausformuliert. Der innersprachliche Aufbau wird dann in *motorische* Handlungen übertragen. Der Schreiber verschriftet das Gedachte. Überarbeitungsstrategien und ein ständiges Wechseln zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Verwerfen werden als *redigierende* Tätigkeit bezeichnet. Diese laufen während der gesamten Textproduktion parallel ab. Die beschriebenen Teilprozesse folgen nicht zwingend direkt aufeinander, denn beim Schreiben finden immer wieder Wiederholungen und Abänderungen statt, die Auswirkungen auf die gedankliche Strukturierung haben (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 262).

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

2.2 Schreibkompetenz

Wenn man diese beiden Modelle der Schreibkompetenz vergleicht, so fällt auf, dass unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden. FÜSSENICH (2006) betont den Einfluss von Lern- und Lehrprozessen auf das Schreiben und nennt keine motorischen Fähigkeiten. BAURMANN/LUDWIG (1986) legen unter anderem Wert auf die innersprachlichen und konzeptionellen Prozesse. Beiden Modellen ist jedoch gemeinsam, dass Schreiben als eine komplexe Tätigkeit betrachtet wird, bei deren Analyse viele Faktoren beachtet werden müssen. Das Schreiben stellt eine enorme Leistung dar, die von dem Schreiber viel fordert. Auch das *Richtig Schreiben* ist bei beiden ein Teil der Schreibkompetenz und somit in das Texte verfassen eingebettet. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass das *Richtig Schreiben* nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern nur als Teil des Schreibens, bei dem viele verschiedene Prozesse gleichzeitig koordiniert werden müssen.

Motivation

Die Motivation ist sehr wichtig, weil sie den ganzen Schreibprozess beeinflusst. Das Interesse am Schreiben soll geweckt werden und ein realistischer Umgang mit Schrift entwickelt werden (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 267). Motivation soll nicht nur zu Beginn der Schreibaufgabe geweckt werden, sondern auch über den ganzen Schreibprozess hinweg andauern. Eine Schreibmotivation, die sowohl während des Planens und Formulierens als auch beim Verschriften und Überarbeiten anhält, ist vorhanden, wenn nach RHEINBERG zum einen das Verfassen eines Textes aufgrund einer bestimmten Situation als sinnvoll und notwendig erscheint, und es den Schreibern ersichtlich ist, dass das Schreiben mit einem Ziel endet und die Folgen zeitnah für den Schreiber wichtig sind. Hierbei ist vor allem eine problem- und aufgabenorientierte Schreibhaltung gewinnbringend (vgl. BAURMANN 2008, S. 64f.). Auch die eigene Einstellung zu Erfolg und Misserfolg ist ausschlaggebend für die Motivation. Untersuchungen haben ergeben, dass diejenigen Schüler, die an ihren Erfolg glauben, mittelschwere Aufgaben favorisieren; wohingegen Schüler, die wieder mit einem weiteren Misserfolg rechnen, entweder Aufgaben wählen, die sie deutlich unterfordern oder deutlich überfordern. Eine schlussfolgernde Selbstbewertung am Ende des Schreibens führt bei den Zuversichtlichen zu einer Bestätigung, dass sich die Anstrengung lohnt und sie beim Schreiben erfolgreich waren. Bei den Misserfolgsorientierten hingegen wird ein seltener Schreiberfolg auf den Zufall oder die geringe Schwierigkeitsstufe geschoben und ein weiterer Misserfolg mit dem Mangel an eigenen Fähigkeiten verbunden. Aus diesen Untersuchungsergebnissen kann eine wichtige Konsequenz für den Schreibunterricht abgeleitet werden: Die Schüler sollten eine Schreibaufgabe mit mittlerem Schwierigkeitsgrad aussuchen, um ihnen ein Erfolgserlebnis zu bieten und die eigenen Fähigkeiten weiter entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 80f.).

Beim Schreiben ist auch die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation wichtig. Meist ist die Schreibmotivation, vor allem im schulischen Bereich, extrinsisch. Denn die Schreibaufgabe wird dem Schreiber von außen gestellt. Für eine intrinsische Schreibmotivation ist die Schreibfunktion sehr wichtig. Denn wenn dem Schreiber der Zweck für sein eigenes Handeln sinnvoll erscheint, beispielsweise durch einen vorhandenen Leser und der damit zusammenhängenden beabsichtigten Wirkung, können hindernde Emotionen wie beispielsweise Schreibunlust überwältigt werden. Im besten Fall verändert sich die extrinsische Schreibmotivation im Prozess der Auseinandersetzung mit der Schreibaufgabe zu einer intrinsischen Schreibmotivation (vgl. Fix 2008, S. 28).

Überarbeiten als Teil des Texte Verfassens

Das Überarbeiten von Texten gehört nach BAURMANN/LUDWIG (1986) als Teilprozess zu den *redigierenden* Tätigkeiten. Vor allem in der neuen Schreibdidaktik wird dem Überarbeitungsprozess mehr Bedeutung gegeben, weil nun nicht mehr das Endprodukt, sondern auch der gesamte Schreibprozess beachtet wird. Es ist daher wichtig, den Schülern bewusst zu machen, dass das Überarbeiten keine Schwäche ist, sondern einen wichtigen Bestandteil eines Schreibvorgangs darstellt. Die Tatsache, dass auch professionelle Schreiber ihre Texte überarbeiten, motiviert Schüler mit Schreibschwierigkeiten, ihre Texte auf Fehler hin zu überprüfen und zu verbessern (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 267). BAURMANN unterscheidet hierbei zwei Arten des Überarbeitens. Zum einen das Redigieren auf der Textoberfläche und zum anderen Revisionen, die eher die Texttiefe betreffen. Bei letzteren wird die Bedeutung partiell oder grundsätzlich verändert. Bei der Überarbeitung auf der Textoberfläche wird der Sinn nicht verändert, sondern der Blick liegt auf dem Formalen wie der Orthographie, Grammatik und Interpunktion. Nach BAURMANN können auch Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und Neufassungen unterschieden werden, die unterschiedlich tief in den Schreibprozess eingreifen. Als Nachträge werden kleine kosmetische Verbesserungen am Schriftbild (zum Beispiel das Verdeutlichen einzelner Buchstaben) bezeichnet. Korrekturen hingegen dienen dazu, die Textoberfläche zu bearbeiten, indem Unstimmigkeiten in der Orthographie, Syntax und Zeichensetzung berichtigt werden. Verbesserungen sind häufig stilistische Änderungen, die mithilfe von Verständlichkeit und Angemessenheit die Leser-, Schreiber-, und Textorientierung beabsichtigen. Umsetzungen und Neufassungen führen meist zu einer kompletten Änderung des gesamten Schreibplanes und sind mit viel Aufwand verbunden (vgl. BAURMANN 2008, S. 94). Für den Unterricht bedeutet dies, dass Nachträge und Korrekturen schon von Schülern mit wenigen Schreiberfahrungen durchgeführt werden können.

Überarbeitungen finden zu jedem Zeitpunkt des Schreibprozesses statt: Vor dem eigentlichen Schreiben als Prätextrevision, als Textrevision begleitend zum Schreiben oder im Anschluss bei der Überarbeitung der gesamten Fassung.

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

2.3 Schwierigkeiten beim Schreiben

Sie finden so lange statt bis der Autor zufrieden ist. Daher macht es Sinn, das Überarbeiten als eigenständige Schreibaufgabe zu sehen wie es im BILDUNGSPLAN DER FÖRDERSCHULE auch verankert ist (vgl. Kapitel 1.2). Beim Überarbeiten muss der Schüler zunächst eine Unstimmigkeit im Text erkennen, sei es bezogen auf die Textoberfläche oder den Inhalt. Missverständnisse oder Auffälligkeiten müssen identifiziert werden. Daraufhin müssen dann die Fehler diagnostiziert und schlussendlich mit Hilfe geeigneter Operationen überarbeitet werden (vgl. BAURMANN 2008, S. 96). Vielen Schülern fällt es schwer, in den eigenen Texten Schwierigkeiten zu erkennen. Daher bietet es sich an, zunächst bestimmte Stellen in präparierten Texten zu korrigieren, dann auf fremde authentische Texte überzuleiten und schließlich die eigenen Texte zu überarbeiten. In der Primarstufe wird die Textüberarbeitung hauptsächlich auf der orthographischen und grammatischen Ebene im Satz, sowie im Schönschreiben vollzogen. Danach werden mehrere Sätze oder Textteile mithilfe von inhaltlichen Fragen untersucht. Hier kann im Klassenverband die Schreibkonferenz eingeführt werden. In der Sekundarstufe 1 besteht die Möglichkeit, den Schülern die Sprachproben näherzubringen und Texte mithilfe von Textlupe und Überarbeitungsplänen zu revidieren (vgl. ebd., S. 112). Unabhängig von der verwendeten Methode ist es wichtig, auf äußerliche Bedingungen zu achten wie beispielsweise ein Schreibblatt mit breitem Rand und genügend Zeit. Allerdings sollte auch darauf geachtet werden, dass die Textüberarbeitung mit nicht allzu großem Abstand zum Texte verfassen steht. Auch Zeichen für bestimmte Überarbeitungsvorgänge bieten den Schülern eine Erleichterung beim Überarbeiten, weil sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken (vgl. ebd., S. 100). Diese Zeichen können beispielsweise als Checklisten vorhanden sein oder mithilfe von Karteikarten den Schülern an die Hand gegeben werden.

Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

Der Bereich des *Richtig Schreibens* wird in Kapitel 3 ausführlich erläutert. Die Grammatik stellt bei der Förderung von Valerie keinen Schwerpunkt dar und wird daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

2.3 Schwierigkeiten beim Schreiben

Die beschriebenen drei Teilbereiche aus dem Drei-Säulen-Modell können separat oder in Kombination für Schreibschwierigkeiten verantwortlich sein. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass Schwierigkeiten bzw. Fehler beim Erwerb von Fähigkeiten entwicklungsbedingt normal sind (vgl. Kapitel 5.2). Diese notwendigen Fehler müssen von Fehlern abgegrenzt werden, die ein Indiz für Lernschwierigkeiten sind. Der Schriftspracherwerb ist an die schulische Unterweisung gebunden.

Daher ist es wichtig, sowohl die Lern- als auch die Lehrprozesse in Bezug auf mögliche Schwierigkeiten beim Schreiben zu betrachten (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 10). Dies soll im Folgenden geschehen.

2.3.1 Blick auf den Lerner

Lernprobleme entstehen aufgrund von Defiziten der Lernenden. Schreiber mit schwerwiegenden Lernschwierigkeiten zeigen entweder Probleme, die im üblichen Erwerbsprozess nicht bestehen oder sie sind in der eigenen Schreibkompetenz auf einem Level, das den Jahren ihres Schulbesuchs und ihrem Alter nicht entspricht (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 262). Die Schwierigkeiten beim Texte verfassen lassen sich, bezogen auf das Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz, in drei Kategorien einteilen:

Motivation

Die fehlende Motivation führt zu Angst vor der Schriftsprache und daraus resultiert häufig das Vermeiden der Schrift. Die Bewertung der schriftsprachlichen Produkte seitens der Lehrpersonen kann entweder die Motivation steigern oder hemmen (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 19). Positive Rückmeldungen führen zu einem positiven Selbstbild, wohingegen negative Rückmeldungen, vor allem schlechte Noten, zu einem negativen Selbstkonzept führen und in Schreibangst enden können. Denn Schreibschwierigkeiten resultieren daraus, dass das Schreiben negativ besetzt ist und daher diese Tätigkeit grundsätzlich gemieden wird. Der Lerner verbindet Schreiben mit Misserfolgen und vielen Fehlern. Um weiteren negativen Erlebnissen zu entgehen, wird das Schreiben gemieden. Dieses Verhalten hat zur Folge, dass das Schreiben nicht weiter entwickelt werden kann und bereits rudimentär vorhandene Kenntnisse wieder verlernt werden (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 263). Ein weiterer Grund für eine fehlende Motivation ist, dass die kommunikative Funktion der Schrift nicht bekannt ist. Der Lerner verbindet mit Schreiben lediglich Abschreiben und Rechtschreiben. Welchen Nutzen die Schrift im Alltag persönlich für den Lerner hat, ist ihm völlig unbekannt (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 8).

Texte verfassen

Das Texte verfassen als Teilbereich des Schreibens besteht aus vielen unterschiedlichen Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 2.2). Daher können die Schwierigkeiten hier auch sehr vielfältig sein. Im weiteren Verlauf sollen nur einige dargestellt werden. Beim Texte verfassen entstehen Schwierigkeiten bei der Aneignung der Teilprozesse von Lesen und Schreiben und daraus resultiert ein Stillstand beim Erweitern der Fähigkeiten. Die mündliche Sprache und das Schreiben beeinflussen sich gegenseitig. Beispielsweise führt eine eingeschränkte Erzählfähigkeit, wie beispielsweise das Fehlen von wichtigen Informationen, zu einer

2. Ausgewählte Aspekte des Schreibens

2.3 Schwierigkeiten beim Schreiben

mangelnden Beachtung der Perspektive der Zuhörer und Leser. Doch besonders der Adressatenbezug ist bei schriftlichen Texten wichtig, weil der Leser nicht nachfragen kann (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 263). Auch semantische Schwierigkeiten haben große Auswirkungen auf die Textproduktion. Wenn Begriffe unbekannt erscheinen oder nicht verstanden werden, hat dies Restriktionen und irreführende schriftsprachliche Äußerungen zu Folge. Auch das Schreiben von verkürzten Texten, in denen Wörter oder auch Grapheme fehlen, deutet auf Lernschwierigkeiten hin. Die ungeübten Schreiber stehen vor dem Problem, dass sie teilweise nicht wissen wie man etwas aufschreibt. Hier liegen die Hindernisse in den konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozessen (vgl. Kapitel 2.2). Diese Texte sind meist nur schwer lesbar und können von dem Lerner aufgrund von fehlenden Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten und mangelnder Lesekompetenz kaum überarbeitet werden. Der Text wird nach dem Schreiben nicht mehr geändert und somit bleibt eine mögliche Optimierung außen vor (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 263).

Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

Lernschwierigkeiten zeigen sich auch bei Texten, die eigentlich kohärent sind, aber aufgrund gravierender Rechtschreibprobleme unverständlich und nur schwer lesbar scheinen oder denen Satzmarkierungen fehlen. Weitere Schwierigkeiten im Bereich des *Richtig Schreibens* werden in Kapitel 4 dargestellt. Auch grammatische Schwierigkeiten werden in einem Text sichtbar, indem beispielsweise Sätze nicht zu Ende geführt werden oder es Schwierigkeiten mit grammatischen Kategorien wie Tempus, Genus und Kongruenz gibt (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 264). Ein weiteres Problem, das vor allem bei Lernern mit Problemen im mündlichen Bereich auftritt, ist die Auslassung von Wörtern. Hierbei werden vor allem Artikel oder Subjekte nicht verschriftet. Weitere Schwierigkeiten, die auftreten können, betreffen das Kasussystem, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Konjunktionen (vgl. FAY/WEINHOLD 2006, S. 15). Da mangelnde grammatische Schwierigkeiten in meinem Förderkonzept keine Rolle spielen, werde ich auf diesen Bereich nicht weiter eingehen.

2.3.2 Blick auf den Unterricht

Die Ursachen für Schwierigkeiten bei der Textproduktion sind sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden zu suchen. Lehrprobleme entstehen durch Defizite bei der Lehre. Beispielsweise kann die traditionelle Aufsatzerziehung in der Schule in vielen Punkten kritisiert werden. Denn häufig werden ein paar bestimmte Aufsatzformen wie zum Beispiel Bericht, Erlebniserzählung und Erörterung in ihrer Form vorbereitet. Anschließend werden benotete Klassenaufsätze unter bestimmten Voraussetzungen (Ort und Zeit) geschrieben. Die Benotung erfolgt durch die Lehrperson, die vor allem den Inhalt, die Form und den Aufbau bewertet, jedoch meistens nicht den Prozess.

Zeit für eine Überarbeitung wird meist nicht gegeben, denn häufig wird der erste Entwurf benotet. Durch die Vorgaben geht die kommunikative Funktion der Schrift verloren, der Alltagsbezug fehlt und die Textformen werden ohne Inhalt eingeübt. Des Weiteren lernen die Schüler nicht, ihre Texte selbst zu überarbeiten. Aufgrund dessen müsste ein solcher Schreibunterricht der Vergangenheit angehören, doch dies scheint nicht die Realität zu sein. Die Modifikationen der Schreibdidaktik, die WESPEL aufzeigt, das nämlich Texte von Anfang an verfasst werden sollen um die Motivation aufrecht zu erhalten, und dass Teilkomponente wie zum Beispiel die Buchstabenkenntnis und Rechtschreibung, in das Schreiben integriert werden anstatt als Voraussetzungen zu dienen, werden nicht konsequent umgesetzt (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 265). Die gegenwärtige Aufsatzdidaktik betont auch, dass das Schreiben als Problemlösen erkannt wird. Dies hat zur Folge, dass nun nicht mehr nur das fertige Schreibprodukt betrachtet wird, sondern auch der Weg dorthin. Hierbei spielt vor allem das wiederholte Lesen und Korrigieren des eigenen Textes eine wichtige Rolle. Ein weiteres Ziel des Schreibunterrichts ist es, dass die Schüler Fähigkeiten, wie zum Beispiel Kenntnisse über Rechtschreibung und Grammatik, integrieren. Allerdings werden bei diesen Forderungen nicht Schüler mit Lernschwierigkeiten beachtet (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 265). Schüler ohne

Schreibschwierigkeiten entwickeln meist durch das freie Schreiben die Rechtschreibfähigkeiten und auch Schreibkompetenz. Schüler mit Schwierigkeiten erwerben ebenfalls durch das freie Schreiben, Schreibkompetenz aber sie benötigen zusätzlich noch gezielte Übungen in bestimmten Teilbereichen (vgl. ebd., S. 267).

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

Nachdem ausgewählte Aspekte des Schreibens dargestellt wurden, sollen nun Inhalte des *Richtig Schreibens* erläutert werden. Begonnen wird mit den Grundlagen der deutschen Orthographie zu denen neben den orthographischen Prinzipien auch die Beziehung zwischen Laut- und Schriftstruktur gehört, weil man sich beim Erwerb des *Richtig Schreiben* an der Lautstruktur orientiert. Im zweiten Teilkapitel werden der Erwerb von Rechtschreibung mithilfe von Modellen erläutert sowie Komponenten dargestellt, die einen kompetenten Rechtschreiber ausmachen. Abschließend wird geklärt, wie das *Richtig Schreiben* und Texte verfassen zusammenhängen.

3.1. Grundlagen der deutschen Orthographie

Beziehungen zwischen Laut- und Schriftstruktur

Die deutsche Schrift ist eine Alphabetschrift d. h., dass sie nur mit der zugehörigen Lautsprache zu entziffern ist. Daher besteht auch eine besondere Beziehung zwischen Laut- und Schriftstruktur. Diese wird erkennbar, wenn man die alphabetische Schrift beispielsweise mit einer logographischen Schrift, z. B. dem Chinesischen vergleicht. Denn hier besteht keine Beziehung zwischen der Laut- und Schriftstruktur, vielmehr symbolisiert das Zeichen die Bedeutung des zugehörigen Begriffs. Die Zeichenstruktur bietet allerdings keinen Hinweis auf die Lautgestalt des ihm zugeschriebenen Begriffs. Bei der alphabetischen Schrift besteht der Symbolcharakter darin, dass sich die graphische Gestalt von Wörtern nur dann ähnelt, wenn sie ähnlich klingen (zum Beispiel Minimalpaar Tee und See; vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 260). Das einfache Phonem-Graphem-Verhältnis bildet das Fundament des alphabetischen Schriftsystems. Die Fähigkeit, Wörter in Phoneme zu gliedern und für jedes Phonem ein passendes Graphem zu verschriften, ist die Grundlage für die alphabetische Strategie und wichtig beim Erwerb der Schriftsprache. Den verschiedenen Sprachlauten (Phonemen) werden bestimmte Schreibzeichen (Grapheme) zugeordnet. Das Wort *Maus* besteht beispielsweise aus drei Phonemen /m au⁴ s/. Für /m/ wird das Graphem <m>, für /au/ das Graphem <au> und für /s/ ein <s> geschrieben. Dieses Wort ist lauttreu, daher muss man beim Verschriften keine orthographische Regel beachten. Die Schreibung lässt sich mit der Lautung herbeiführen. Dieses Phonem-Graphem-Verhältnis gilt jedoch nicht für alle Verschriftungen. Beispielsweise lässt sich <v> oder <mm> nicht allein aus der Lautung ableiten. Denn es gibt für manche Phoneme mehrere Grapheme. Die häufigeren und am meisten verwendeten Grapheme werden nach AUGST (1984; zitiert nach THOMÉ 2000, S. 13) als Basisgrapheme bezeichnet. Sie bilden den Normalfall der Schreibung und werden kaum ausführlich gelehrt. Alle statistisch selteneren Zeichen, die auf dasselbe

⁴ Aus technischen Gründen werden keine IPA Zeichen an dieser Stelle verwendet.

Phonem hinweisen, werden Orthographeme genannt. Diese Differenzierung ist für den Schriftspracherwerb und somit auch für das *Richtig Schreiben* sehr bedeutsam. Beim *RichtigSchreiben* hingegen spielen vorrangig die schwierigeren Fälle, nämlich die Orthographeme, eine Rolle. Mithilfe von Regeln versucht man die Verwendung der Orthographemen einleuchtend und erlernbar zu machen. Hierbei ist eine lange Liste von Rechtschreibregeln entstanden, die vorwiegend aus den Prinzipien der Orthographie hervorgehen (vgl. THOMÉ 2000, S. 13).

Die orthographischen Prinzipien

Im Folgenden sollen einige Prinzipien der Orthographie nach RHIEME (1974; zitiert nach THOMÉ 2000, S. 13) kurz vorgestellt werden. Es sind allgemeine Grundkonzepte der Schreibung. Das *Laut- oder phonematische Prinzip* bezeichnet die direkte Umsetzung eines Phonems in ein Basisgraphem. Etwa 90% aller Grapheme in deutschen Texten sind Basisgrapheme. Daher ist die alphabetische Strategie sehr wichtig (vgl. THOMÉ 2000, S. 14). Bedeutend für die Schreibung ist vor allem das *Stammprinzip* oder *morphematische Prinzip*. Es bedeutet, dass einzelne Grapheme zu Morphemen als kleinste bedeutungstragende Einheit zusammengefasst werden. Morpheme werden immer gleich geschrieben und somit wird die Wortverwandtschaft erkennbar. Beispielsweise wird das Phonem /t/ in „Feld“ als <d> verschriftet, weil es sich von „Felder“ ableitet. Das *grammatische Prinzip* besagt, dass die Schreibung grammatische Kategorien (zum Beispiel Wortarten und Sätze) und syntaktische Funktionen verdeutlicht. Beispielsweise kann die Groß- und Kleinschreibung und die Interpunktion mithilfe dieser Grundlage erklärt werden.

Mithilfe des *semantischen Prinzips* werden Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung zur besseren Verständlichkeit unterschiedlich verschriftet (zum Beispiel Lid/Lied). Dass ein Wort heute noch so geschrieben wird wie in früheren Zeiten, obwohl sich die Laute verändert haben, wird mit dem *historischen Prinzip* begründet. In dieser Hinsicht ist vor allem <s> und <p> (/ʃp/) sowie <s> und <t> (/tʃ) betroffen.

Das *graphisch-formale Prinzip* bezeichnet die Verwendung von „stummen“ Graphemen (Dehnungs-h, ie). Diese werden verwendet, um ähnliche Grapheme und Wörter voneinander zu unterscheiden oder auch sinnwichtigen Wörtern mehr optische Aufmerksamkeit zu bieten (zum Beispiel Sohn und Sieb; vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 264).

Auch andere Autoren wie beispielsweise THOMÉ (2000) listen weitere orthographische Prinzipien auf. Die Prinzipien sind allerdings keine Garantie, die richtige Schreibweise zu finden. Denn folgt man einem anderen Prinzip, würde man das Wort anders verschriften. Dennoch sind die Prinzipien hilfreich um das *Richtig Schreiben* zu verstehen und erklären zu können.

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.1. Grundlagen der deutschen Orthographie

Die Grundregeln der deutschen Rechtschreibung

AUGST/DEHN (2009, S. 82) nennen folgende Grundregeln der deutschen Rechtschreibung:

1. die alphabetische Schreibung
2. die Stammschreibung
3. die Getrennt- und Zusammenschreibung
4. die Großschreibung
5. die Zeichensetzung
6. die Worttrennung

Im folgenden Verlauf werde ich die Großschreibung und Zeichensetzung sowie die Doppelkonsonanz näher erläutern, da diese Bereiche wesentliche Bestandteile bei der Förderung von Valerie sind.

Die Großschreibung

Normalerweise werden alle Wörter kleingeschrieben. Doch mithilfe des großen Anfangsbuchstabens lassen sich grammatische Funktionen kennzeichnen und dem Leser Informationen mitteilen. Es kann zwischen vier Fällen unterschieden werden, bei denen die Großschreibung verwendet werden muss:

Zum einen die *Anfangsgroßschreibung*, die besagt, dass man das erste Wort im Satz immer großschreibt (Gestern hat es geschneit. Und heute?). Das gilt auch für die wörtliche Rede (Sie sagte: „Wir wissen es.“) und nach Gliederungspunkten (4. Die Eigentümer dieser Wohneinheit...) sowie Doppelpunkten (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 146).

Zu Beginn der Neuzeit wurde die Großschreibung der Substantive im Deutschen eingeführt – die *grammatische Großschreibung*. Maßgebliche Kriterien sind der sich darauf beziehende Artikel (der Tisch) und das vorangehende oder auch folgende Attribut (der braune Tisch; vgl. ebd., S. 153). Viele Substantive erkennt man auch an besonderen Endungen wie z. B. -keit, -ung, -ion (beispielsweise Pünktlichkeit, Vertretung, Aktion). Auch Personennamen (Matthias) und geografische Eigennamen (Berlin) beginnen mit einem Großbuchstaben (vgl. ebd., S. 149). Häufig ist das erste implizite Wissen, dass sich Schüler aneignen, die Substantivgroßschreibung. Auf diesem Gebiet werden die ersten inneren Regeln gebildet (vgl. NERIUS 2007, S. 443). Der dritte Fall stellt die *lexikalische Großschreibung* dar, die besagt, dass bei mehrteiligen Eigennamen, die auch aus Wörtern anderer Wortarten bestehen können, alle Substantive und Adjektive mit einem Großbuchstaben versehen werden (der Schiefe Turm von Pisa, der Nahe Osten; vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 156). Auch das *Anredepronomen* Sie, und auch die dazu gehörenden Formen (Ihr etc.), schreibt man groß (Würden Sie dies bitte weitergeben?). Die höfliche Anrede drückt eine besondere Ehrerbietung aus (vgl. ebd., S. 158).

Die Zeichensetzung

Die Satzzeichen haben die Funktion, Sätze und Texte zu gliedern und somit die Verständlichkeit und Übersicht zu garantieren. Somit dient die Interpunktion hauptsächlich dem Leser beim Erfassen des Geschriebenen, wohingegen in der mündlichen Sprache die Stimme durch das Heben und Senken auf Aussage, Frage oder Ausruf hindeuten (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 160). Das deutsche Interpunktionssystem hat zwölf verschiedene Satzzeichen, die in drei verschiedene Gruppen eingeteilt werden können: Erstens die Satzschlusszeichen, zu denen der Punkt, das Fragezeichen, die Ausrufezeichen und die Auslassungspunkte zählen. Zweitens die Satzmittezeichen wie Komma, Semikolon, Gedankenstriche und Doppelpunkte und abschließend die Satzzeichen, die paarig auftreten wie Komma, Gedankenstrich, Klammern und Anführungszeichen (vgl. NERIUS 2007, S. 239). Im Folgenden möchte ich mich auf die Satzschlusszeichen konzentrieren, da diese einen Förderaspekt von Valerie darstellen. Der Punkt hat die Funktion, Aussagesätze zu markieren, in denen etwas mitgeteilt wird wohingegen das Frage- und Ausrufezeichen Frage- bzw. Aufforderungs- und Ausrufesätze kennzeichnen und in der Regel eine Reaktion vom Leser beabsichtigen. Das häufigste Satzschlusszeichen ist der Punkt. Er markiert in einem fortlaufenden Text den Abschluss eines Aussagesatzes und stellt eine Verbindung zum nächsten Satz her. Dieser neue Satz wird zusätzlich durch die Großschreibung des Anfangsbuchstabens des Wortes verdeutlicht. Ein Punkt markiert den voranstehenden Ganzsatz als kommunikativ „neutral“, wohingegen die Frage- und Ausrufezeichen dem Leser Zusatzinformationen wie beispielsweise Nachdruck oder Emotionalität übermitteln (vgl. ebd., S. 242). Das Fragezeichen verdeutlicht das Ende eines Fragesatzes und das Ausrufezeichen hat die Absicht, dem Leser eine gewisse kommunikative Situation darzulegen. Deshalb steht am Ende von nachdrücklichen Äußerungen, Aufforderungen, Wünschen oder Ausrufen ein Ausrufezeichen (vgl. AUGST/DEHN 2009, S. 162). Welches der drei Satzschlusszeichen am Satzende gesetzt werden muss, kann ausschließlich am Inhalt festgemacht werden. Wobei jedoch beachtet werden muss, dass der Punkt in allen freistehenden Zeilen wie beispielsweise Überschriften und Grußformen entfällt, wohingegen Frage- und Ausrufezeichen gesetzt werden müssen, um das Verständnis der Aussage zu gewährleisten (vgl. NERIUS 2007, S. 245).

Die Doppelkonsonanz

Die Grundlage für die Regelbeschreibung der Konsonantenverdopplung ist die Einsicht in die unterschiedliche Quantität (Länge/Kürze) des Stammvokals (vgl. NERIUS 2007, S. 438). In der deutschen Sprache gibt es Lang- und Kurzvokale. Eine Ausnahme bildet das sogenannte Schwa /ə/:

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.2 Erwerb des Richtig Schreibens

Langvokale			Kurzvokale		
/i:/	/y:/	/u:/	/ɪ/	/ʏ/	/ʊ/
/e:/	/ø:/	/o:/	/ɛ/	/œ/	/ɔ/
/ɛ:/					
/a:/			/ə/		
					/a/

Abb.3: Überblick über die Vokalphoneme der deutschen Sprache (Nerius 2007, S. 110)

Für Wörter mit deutscher Herkunft korreliert mit der Quantität auch ein klanglicher Unterschied (lang-geschlossen, kurz-offen). /ɛ:/ (lang-offen) ist hier eine Ausnahme (vgl. ebd., S. 111). Die Vokalquantität wird mithilfe der Konsonanten graphisch gekennzeichnet. Wenn im Stammorphem dem betonten Vokal kein Konsonant folgt, dann ist er lang. Folgen jedoch zwei oder mehrere Konsonanten, so ist er kurz. Auch hier gibt es wieder Ausnahmen (zum Beispiel *Bart*, *erst*). Der Schreiber hat die Aufgabe, die Vokalkürze zu kennzeichnen. Wenn der betonte Vokal des Stammorphems vor einem einzelnen Konsonanten kurz ist, so wird der Konsonant verdoppelt (zum Beispiel *Kamm*, *Affe*, *Kuss*). Hierbei ist zu beachten, dass <kk> zu <ck> wird und <zz> mit <tz> verschriftet wird (zum Beispiel *Ruck*, *Katze*). Bei Fremdwörtern wird der einzelne Konsonant häufig auch verdoppelt, obwohl der vorangehende kurze Vokal unbetont statt betont ist (zum Beispiel *Batterie*, *Fassade*). Wenn der betonte Vokal des Stammorphems vor einem Konsonanten jedoch lang ist, so erfolgt die Markierung von /a:/, /e:/ und /o:/ bei wenigen Wörtern mit einer Verdopplung dieser Buchstaben (zum Beispiel *Saal*, *Beet*, *Moor*). Meist jedoch wird die Vokallänge durch ein Dehnungs-h markiert (zum Beispiel *lahm*, *fühlen*). Das Phonem /i:/ wird in den häufigsten Fällen mit einem <ie> verschriftet (zum Beispiel *Dieb*, *siegen*) aber auch die Schreibung von <ih> oder <ieh> ist in Einzelfällen möglich (vgl. ebd., S. 113).

3.2 Erwerb des Richtig Schreibens

Komponenten beim Erwerb der Rechtschreibung

Die innere Regelbildung läuft weitestgehend unbewusst ab und beinhaltet sowohl metakognitive als auch metasprachliche Elemente. Der Lerner nimmt Wortbauteile wahr und versucht, Regelmäßigkeiten zu entdecken. Anschließend werden Hypothesen zu verschiedenen orthographischen Regeln gebildet. Beispielsweise stellt der Schreiber eine Regel, auf warum Konsonantenbuchstaben verdoppelt werden. Diese implizite Regelbildung sollte durch explizite Regelbildung ergänzt werden. Beispielsweise soll durch einen anregenden Unterricht oder Lernaufgaben die Begriffsbildung vermittelt werden. Denn die „äußere Regelbildung“ unterstützt den Lerner, Regeln zu entdecken, die eigenen Hypothesen zu bestätigen oder auch zu korrigieren (vgl. NERIUS 2007, S. 423).

NERIUS beschreibt vier Komponenten, die beim *Richtig Schreiben* korrespondieren.

Als erstes wird die *akusto-sprechmotorische* Komponente genannt, die die Beziehung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache darstellt. Der Lerner greift auf lautliche Grundlagen zurück. Durch leises oder lautes Mitsprechen beim Verschriften kann aus der Lautung die Schreibung abgeleitet werden. Hierbei wird nicht nur das Wissen über Phonem-Graphem-Beziehungen zu Hilfe genommen, sondern auch syllabische Gegebenheiten und die Satzmelodie wirken unterstützend. Der Erwerb dieser grapho-phonologischen Korrespondenzen verläuft größtenteils willkürlich. Er bedarf grundlegender Anhaltspunkte wie beispielsweise dem Alphabet, den häufigsten Phonem-Graphem-Beziehungen und auch dem Wissen über deren Abweichungen. Häufig weist der wichtige Lernprozess am Ende viele Fehlerquellen auf, weil Graphemen mehrere Phoneme zugeordnet werden können, mehrere Grapheme einem Phonem zugeordnet werden können, sowie Grapheme auch mehrgliedrigen Phonemen zugeordnet werden können (Graphem <z> repräsentiert Phonem /ts/ in <kurz>) und Phoneme durch mehrere Grapheme dargestellt werden können (betontes langes <i> wird meist als <ie> (Knie) und selten als <ieh> (Vieh) verschriftet, manchmal auch als <ih> (ihm) oder als einfaches <i> (dir); vgl. ebd., S. 426). Daher ist die Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz notwendig, aber nicht hinreichend für das Erlernen der Rechtschreibung.

Unter der *visuell-graphomotorischen* Komponente versteht man das Einprägen von Wortbildern und Signalgruppen. Der Schreiber kann auf „Fertigware“ aus dem inneren mentalen Lexikon zurückgreifen (vgl. ebd., S. 425). Die abrufbaren Schreibschemata bestehen beispielsweise aus häufig gebrauchten (hat, und, soll) oder persönlich bedeutsamen Wörtern, aber auch aus Analogien und Mustern zu bestimmten orthographischen Elementen, wie beispielsweise Graphemkombinationen (Graphemgruppe: str-, sp- oder Vor- und Endmorphem: vor-, -er). Diese verfügbaren Fertig-Schreibschemata ermöglichen ein flüssiges Schreiben. Deren Speicherung erfolgt als Merkmalskomplex auf Grundlage der Semantik. Als dritte Komponente wird die *Einprägung auf der Grundlage von Morphemen* genannt. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der geschriebenen Sprache. Aufgrund der Morphemkonstanz kann der Lerner Wörter ableiten und so zur korrekten Schreibweise gelangen (Blätter-Blatt, deshalb <a> bzw. <ä>). Allerdings ist hierbei zu beachten, dass bei vielen Grundmorphemen keine absolute Morphemkonstanz vorliegt (zum Beispiel Wörter mit mehreren Basisgraphemen: bin-war).

Eine weitere wichtige Komponente bei dem Erwerb des *Richtig Schreibens* ist die *Aneignung auf dem Weg über kognitive Prozesse*. Beispielsweise können die orthographischen Elemente der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Interpunktion nur über kognitive Prozesse erworben werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse müssen verarbeitet werden u. a. spielt hier das Arbeitsgedächtnis eine Rolle. Der Schreiber greift nicht nur auf Rechtschreibregeln zurück

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.2 Erwerb des Richtig Schreibens

sondern auch auf Schreibprinzipien und selbst aufgestellte Hypothesen. Bei der Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten kann ein Zusammenhang zwischen dem Mehr an Wissen und dem Mehr an Fertigkeiten erkannt werden. Ein Beispiel für diesen Vorgang ist, dass der Schreiber sich bei dem Wort *ver(r)aten-r oder rr?* überlegt. Aufgrund der gespeicherten Regel schließt er auf *ver-raten* und schlussfolgert, dass *verraten* richtig geschrieben ist (vgl. NERIUS 2007, S. 427). Mit den kognitiven Fähigkeiten sind die Rechtschreibmotive eng verwoben. Hierzu gehört beispielsweise die persönliche Wichtigkeit des *Richtigen Schreibens* aufgrund von aktuellen Bedürfnissen. Wenn beispielsweise ein selbst verfasster Text eines Schülers, der ihm emotional bedeutsam ist, veröffentlicht werden soll, so ist die Motivation viel höher als wenn ein fremdes, unpersönliches Arbeitsblatt zu einer bestimmten Rechtschreibregel ausgefüllt werden soll. Das Lernen des *Richtig Schreibens* ist eng verknüpft mit Wertungen und Emotionen (vgl. ebd., S. 428). Die dargestellten Komponenten interagieren und lösen sich gegenseitig ab. Ein kompetenter Schreiber kann alle Komponenten flexibel verwenden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die richtige Schreibung über Wörter und Strukturen erworben wird. Entweder sind die Wörter als „Fertigware“ im inneren mentalen Lexikon abgespeichert und können abgerufen werden, oder sie werden mithilfe von Phonem-Graphemzuordnungen und Buchstabenregeln konstruiert (vgl. NERIUS 2007, S. 434). Dieses Vorgehen beschreibt SCHEERER-NEUMANN in dem Zwei-Komponenten-Modell, welches im Anschluss an das nun folgende Strategiemodell nach MAY erläutert wird.

Strategiemodell

Das Strategiemodell von MAY ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die Strategien des Lernalers beim Auf- und Ausbau der Rechtschreibkompetenz. Der Begriff ‚Strategie‘ bezeichnet die Vorstellungen des Schülers von der Schrift und der Schreibweise und die damit verbundenen Operationen, die angewendet werden. Somit können durch die Strategie die Prozesse charakterisiert werden, mit denen Schreibungen erzeugt werden. Betrachtet man das Verhältnis der einzelnen Teilstrategien, so kann man einiges über die individuellen Lernverläufe aussagen. Je fortgeschrittener der Erwerb, umso mehr verzahnen sich die fünf verschiedenen Strategien als Teilhandlungen und bilden so eine komplexe Gesamtstrategie. Denn nur wer alle Strategien flexibel und integrativ verwendet, kann in verschiedenen Schreibsituationen jeweils zu den korrekten Verschriftungen gelangen (vgl. MAY 2002a, S. 24). Je nach Schreibaufgabe muss der Lerner auf verschiedene Strategien zurückgreifen. Beispielsweise werden bei einem Diktat vermehrt die *logographemische* und *alphabetische*

Strategie verwendet, wohingegen beim Verfassen eines Textes häufig die *alphabetische* Strategie gebraucht wird, um fremde Wörter zu verschriften.

Im weiteren Verlauf sollen diese und weitere Strategien näher beschrieben werden.

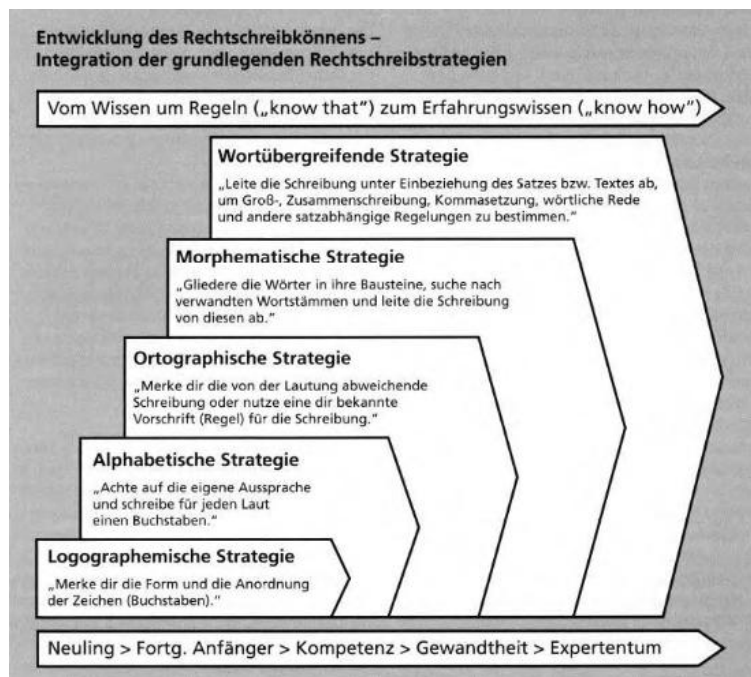


Abb.4: Entwicklung des Rechtschreibkönnens (MAY 2002a, S. 148)

In der *logographemischen* Strategie wird der Symbolgehalt der Schrift erarbeitet, der Lerner kann ganzheitlich schreiben und lesen, indem er einzelne Wörter oder Wortteile als Muster abspeichert und sie als Merkschreibungen reproduziert. Es ist noch keine analytische Herangehensweise an Schrift als Konzept vorhanden (vgl. MAY 2002a, S. 27).

Diese folgt in der *alphabetischen* Phase. Der Schüler erkennt, dass die Schrift aus Graphemen (Buchstaben) besteht, mit denen die artikulierten Laute (Phoneme) schriftlich festgehalten werden können. Es wird nach dem Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ geschrieben. Der Lerner konstruiert sich die Wörter mithilfe der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Diese Strategie ist die wichtigste und grundlegendste Strategie (vgl. ebd., S. 28). In der *orthographischen* Strategie werden die Laut-Buchstabenbeziehungen durch orthographische Prinzipien (zum Beispiel Stammprinzip) und Regeln erweitert und modifiziert. Als ‚orthographische Elemente‘ werden sowohl Merkelemente, die sich der Lerner als von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation abweichend merken muss (zum Beispiel Zahn, Vater), als auch Regelemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann (z. B. Koffer, Hand), bezeichnet. In dieser Phase treten häufig Übergeneralisierungen auf, weil die orthographischen Regeln verallgemeinert werden (vgl. ebd., S. 30).

Die *morphematische* Strategie beschreibt die Fähigkeit, dass bei dem Herleiten der Schreibungen die morphematischen Strukturen der Wörter beachtet werden. Der Lerner erkennt den Wortstamm (zum Beispiel Staubsauger) und kann komplexe Wörter in Wortteile zerlegen (zum Beispiel Fahrrad).

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.2 Erwerb des Richtig Schreibens

Orthographische Elemente müssen nicht mehr wortspezifisch angewendet werden, wenn der Schreiber die Morpheme bereits kennt (vgl. MAY 2002a, S. 31).

Die letzte Stufe bildet die *wortübergreifende* Strategie; sie beschreibt die Fähigkeit, Sätze und Texte schreiben zu können. Hierbei müssen linguistische Aspekte mit einbezogen werden. Als Beispiel können die Wortart zum Herleiten der Groß- und Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Zusammen- und Getrennschreibung und die Satzgrammatik für die Kommasetzung genannt werden. Grundsätzlich greifen die Phasen ineinander über. Sie stehen nicht isoliert hintereinander. Dennoch sind in einer bestimmten Lernphase bestimmte Prinzipien vorrangig (vgl. ebd., S. 32f.).

Zwei-Komponenten-Modell

Die Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs im Bereich des Rechtschreibens sind hauptsächlich auf Strategien fixiert, d. h. sie zeigen die inneren Regeln auf, die Schüler gebrauchen um ein Wort zu konstruieren, vgl. FRITH (1985), GÜNTHER (1986) oder SCHEERER-NEUMANN (1989, 1996). Häufig wird hierbei allerdings das mentale „innere“ orthographische Lexikon vernachlässigt. Daher entwickelte SCHEERER-NEUMANN das Zwei-Komponenten-Modell (vgl. SCHEERER-NEUMANN 2004, S. 105). Dieses ist jedoch verglichen mit dem Strategiemodell nach MAY kein Entwicklungsmodell.

Vielmehr soll es Aufschluss darüber geben, wie das Rechtschreibwissen gespeichert wird und wie die Kenntnisse beim Schreibprozess aktiviert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass im inneren orthographischen Lexikon Schreibungen auf zwei verschiedenen Weisen gespeichert werden: Zum einen die Speicherung von Regelwissen und zum anderen die Speicherung von wortspezifischen Wissen.

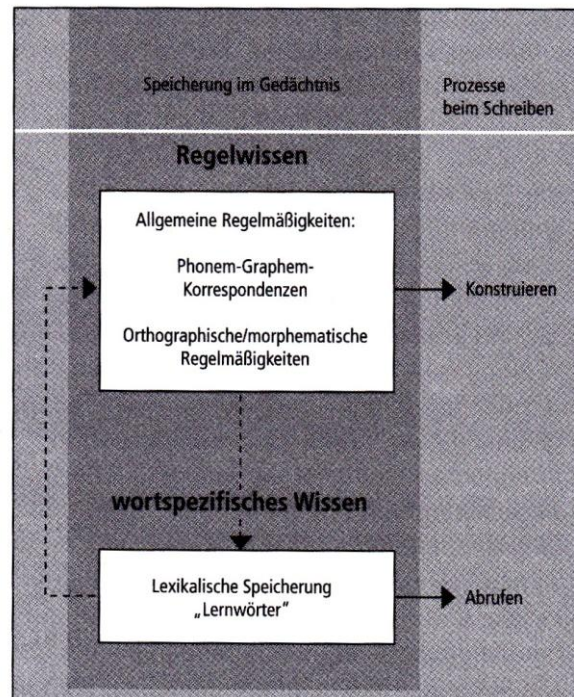


Abb.5: Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (WEDEL-WOLFF 2003, S. 54)

I) Speicherung von Regelwissen:

Ein Schüler kann sich mithilfe von seinem erworbenen Regelwissen das Wort selbst konstruieren. Das Wissen bezieht sich dabei auf allgemeine Regelmäßigkeit und ist nicht an spezielle Wörter gebunden. Hierfür zerlegt der Lerner ein Wort in die einzelnen Laute und berücksichtigt dabei gespeicherte Regelmäßigkeiten der Phonematik, der Orthographie sowie der Morphologie (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 54).

Bei der Phonematik wird auf die Speicherung von Phonem-Graphem-Korrespondenz zurückgegriffen. In der alphabetischen Phase bemerkt der Schüler, dass ein Phonem durch mehrere Grapheme wiedergegeben werden kann (langes *i* in *Praline*, *Wiese* und *Vieh*) und auch ein Graphem mehreren Phonemen entsprechen kann (*v* mit /f/ (*Vater*) und /w/ (*violet*)). Bei der Speicherung von orthographischen Regularitäten hat der Lerner erfahren, dass das orthographische Regelwissen nicht an spezifische Wörter gebunden ist. Beispielsweise erfasst er, dass /*ʃ*/ immer als <sp> verschriftet werden kann, das auslautende *e* in Mutter als -er geschrieben wird und nach einem kurzen Vokal häufig *mm*, *ll*, *pp* usw. folgt.

In dem Speicher der Morphologie sind die Kenntnisse über den Wortaufbau bzw. allgemein das morphematische Wissen gespeichert. Beispielsweise besteht (*er*) *geht* aus dem Stammmorphem *geh* und dem Flexionsmorphem *t*, sodass das *t* am Ende steht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lerner in einem Problemlöseprozess mithilfe des gespeicherten Regelwissens die Schreibung eines Wortes konstruiert (vgl. ebd., S. 77).

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.2 Erwerb des Richtig Schreibens

II) Speicherung von wortspezifischen Merkmalen im inneren orthographischen Lexikon:

Ein Schüler prägt sich die Schreibung jedes einzelnen Wortes über verschiedene Lernkanäle ein. Die Informationen und die Schreibung spezifischer Wörter, Wortteile oder auch kritischer Stellen werden im inneren orthographischen Lexikon abgespeichert. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um einen Wortbildspeicher, der die visuelle Darstellung enthält. Es sind mehrere Informationen eines Wortes gespeichert, beispielsweise seine Graphemfolge und morphematischen Merkmale (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 59). Je mehr Informationen zu einem Wort zusammengetragen und miteinander vernetzt werden, umso effektiver ist das Erlernen eines Wortes. Daher ist es wichtig, sich die Wörter auf mehreren verschiedenen Lernkanälen einzuprägen. So ist es hilfreich, wenn der Schüler sich neben semantischen Informationen wie der Wortbedeutung und dem emotionalen Bezug auch Informationen speichert, die für das *Richtig Schreiben* wichtig sind; wie zum Beispiel akustisch-artikulatorische, visuelle, morphematische und schreibmotorische Merkmale.

Das vernetzte Wort kann dann in verschiedenen Kontexten automatisiert aus dem inneren orthographischen Lexikon abgerufen werden (vgl. ebd., S. 60).

Es besteht eine Wechselwirkung und gegenseitige Unterstützung zwischen beiden Speichern. Die korrekte Schreibweise eines Wortes lässt sich besonders gut merken, wenn der Lerner die Regularitäten der Schreibung erkannt hat. Dies geschieht dadurch, dass der Schüler sich mithilfe von abgespeicherten Lernwörtern sowie einer Sammlung von Wörtern, die die gleichen orthographischen Aspekte aufweisen, eigenaktiv Regelungen ermitteln kann. Anschließend integriert er diese in seine Schreibungen. Genauso verhält es sich bei der Speicherung einzelner Wörter, über die ebenfalls orthographische Regelmäßigkeiten ausfindig gemacht werden können. Im Laufe der Rechtschreibentwicklung erreichen Schreibungen, die zunächst als isolierte Merkwörter abgespeichert wurden, als allgemeines Regelwissen den anderen Speicher (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 55). Beispielsweise nutzt ein Lerner, der logographemisch schreibt, nur den lexikalischen Weg. Er wendet die Strategie des Auswendiglernens von Graphemen und deren Reihenfolge an. Der Schüler kennt die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen nicht, sondern kann nur wortspezifisches Wissen abrufen. Danach folgt der alphabetische Weg. Beispielsweise werden im zweiten Schuljahr dann die lexikalischen Einträge bedeutsamer, das Regelsystem wird genutzt und das Regelwissen angewendet. Auf der Stufe der Automatisierung wird das Lexikon vorrangig vor dem regelgeleiteten Konstruieren verwendet. In der Erwerbsphase ist häufig zu beobachten, dass der Lerner bei hoher Konzentration, wenn beispielsweise ein eigener Text verfasst wird, Wörter eigenständig konstruiert, die vorher beispielsweise im

Diktat korrekt verschriftet wurden. Das Denken an die korrekte Schreibung bei Bedarf verdeutlicht, dass der lexikalische Eintrag immer noch besteht (vgl. SCHEERER-NEUMANN 2004, S. 106).

Neben den beschriebenen zwei Wegen ist auch eine „Korrekturschleife“ vorhanden. Ein geübter Rechtschreiber kann bei Zweifel sagen, ob ein Wort „korrekt aussieht“ oder eben nicht. In der frühen Erwerbsphase ist diese „Korrekturschleife“ allerdings noch nicht relevant. Denn hier konstruiert ein Lerner im gleichen Text Wörter häufig in verschiedenen Varianten. Die beiden Wege interagieren miteinander. Ein Schüler, der bereits die orthographische Stufe beherrscht, nutzt neben der rein graphematischen Information auch die Phonem-Graphem-Korrespondenz, orthographische Regeln und morphematisches Wissen (vgl. ebd., S. 107).

3.3 Richtig Schreiben beim Verfassen von Texten

Wie bereits oben beschrieben, soll das *Richtig Schreiben* nicht von dem Texte verfassen getrennt werden. Das *Richtig Schreiben* ist ein Teilaspekt der Schreibkompetenz. Im Folgenden soll nun die Anforderung des *Richtig Schreibens* beim Verfassen eines Textes dargestellt werden.

FAY/WEINHOLD haben hierzu die Fehler von zwei Schülern sowohl beim freien Schreiben von Texten als auch bei Wort- und Satzschreibungen nach Diktaten analysiert. Diese Unterscheidung wurde vorgenommen, denn bei dem Verschriften einzelner Wörter und Sätze im Rahmen eines Diktates entfallen die Hürden des Texteschreibens und die Schüler können sich intensiver auf den motorischen Ablauf und das *Richtig Schreiben* konzentrieren. Dies hat zur Folge, dass die Lerner schöner schreiben und weniger Fehler machen. Denn wie bereits in Kapitel 2 dargestellt, besteht die Schreibkompetenz aus vielen Teilprozessen. Wenn diese noch nicht automatisiert sind, werden Teile davon schnell vernachlässigt.

In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Grammatik- und Zeichensetzungsfehler nur beim selbst verfassten Text auftreten. Bei den diktierten Texten treten diese Fehler nicht auf, da die korrekte Form bereits vorgegeben wird. Mit der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung, der Phonem-Graphem-Korrespondenz, der Graphemfolge und Buchstabenform verhält es sich ähnlich, diese Fehler treten gehäuft beim Texteschreiben, jedoch nur selten beim Einzelwort- oder Satzdiktat auf. Genauso gibt es auch beispielsweise entwicklungsbedingte Fehler, die nur in Diktaten auftreten und in freien Texten vermieden werden (vgl. FAY/WEINHOLD 2006, S. 12). Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass man wenn Schüler einzelne Wörter korrekt verschriften, nicht schlussfolgernd davon ausgehen kann, dass sie diese auch in freien Texten richtig schreiben. Daher ist es wichtig, bei der Förderdiagnostik sowohl die Schreibung von Einzelwörtern als auch diejenigen in Texten zu beachten.

3. Ausgewählte Aspekte des Richtig Schreibens

3.3 Richtig Schreiben beim Verfassen von Texten

Denn beim Schreiben von Texten werden manche Teilprozesse (wie zum Beispiel innersprachliche und konzeptionelle) noch nicht automatisiert und verlangen vom Schreiber viel Aufmerksamkeit. Diese Konzentration fehlt anschließend bei der Analyse jedes separaten Wortes (vgl. FAY/WEINHOLD 2006, S. 13). Umgekehrt kann jedoch auch angemerkt werden, dass ein selbst verfasster Text Aufschluss über die Teilprozesse gibt, die bereits automatisiert sind. Daher sollte der Erwerb Rechtschreibung in das Texte verfassen eingebettet sein, denn nur so kann dem Lerner die Funktion, nämlich dem Leser ein schnelles und sicheres Textverstehen zu ermöglichen, bewusst gemacht werden. Außerdem ist es wichtig, dass die Schüler ihre Fähigkeiten zum *Richtig Schreiben* nicht nur in isolierten Übungen wie Wort- und Satzdiktaten anwenden, sondern auch auf selbst verfasste Texte übertragen können. Dieser Aspekt ist m. E. sehr wichtig wenn man die Funktion von Schrift im Alltag betrachtet. Denn hier benötigt man nicht Kompetenzen um ein Diktat zu schreiben sondern eher einen Text zu verfassen und zu überarbeiten. Dennoch sollten einzelne orthographische Aspekte zunächst separat vom Text bearbeitet werden, denn nur so kann gewährleistet werden, dass der Lerner seine ganze Aufmerksamkeit auf die Schriftstruktur lenken kann (vgl. ebd., S. 14). Abschließend kann gesagt werden, dass das Ziel des *Richtig Schreibens* nicht das Schreiben von vorgegebenen Diktaten ist, sondern das Verfassen von eigenen Texten. Hierfür benötigen die Schüler Wissen über das *Richtig Schreiben*, was mithilfe von systematischen Übungen erworben werden kann (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 57).

4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit möglichen Schwierigkeiten beim Erwerbsprozess des *Richtig Schreibens*. Hierbei werden sowohl endogene als auch exogene Faktoren beachtet.

Faktoren, die sich negativ auf den Erwerbsprozess auswirken, sind meist durch einen Wechselwirkungsprozess begründet. Hierbei spielen vor allem der Lerner, die Schule und das außerschulische Umfeld eine große Rolle.

4.1 Schwierigkeiten in den schriftsprachlichen Bereichen

Nach MAY sind schwache Rechtschreiber „lernverzögerte Schreiber, deren Lernentwicklung aber den gleichen Schritten wie bei den schnelleren Lernern folgt.“ (MAY 1990, S. 250). So treten auf den einzelnen Entwicklungsstufen Schwierigkeiten auf, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Anschließend werden die Schwierigkeiten bezogen auf das Schreiben als Problemlöseprozess erläutert.

Die Buchstabenkenntnis und die Phonem-Graphem-Korrespondenz bilden eine grundlegende Fähigkeit, um sich zu einem kompetenten Rechtschreiber zu entwickeln. Lerner mit Schwierigkeiten im *Richtig Schreiben* haben bei der Aneignung dieser Kenntnisse Probleme. Diese werden im Anfangsunterricht in der Skelettschreibung (fehlende Grapheme) sichtbar. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb noch nicht gegeben sind und keine Einsicht in den Aufbau der Schrift besteht. Meist optimieren sich in den folgenden Jahren die Fähigkeiten von schwachen Rechtschreibern bezogen auf die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (vgl. KLICPERA u. a. 2003, S. 406). Dennoch können die Lernrückstände, die aufgrund ungünstiger Lernvoraussetzungen entstanden sind, nur sehr schwer aufgeholt werden (vgl. MAY 1990, S. 247). In den höheren Klassen wird bei rechtschreibschwachen Schülern häufig ersichtlich, dass ihr wortspezifisches Wissen sie nicht trägt, wenn die Phonemfolge, die wiedergegeben werden soll, immer umfangreicher wird und Elemente beinhaltet, die nur sehr schwer ausfindig gemacht werden können. Häufig sind keine Repräsentationen der Wörter im inneren orthographischen Lexikon verfügbar (vgl. KLICPERA u. a. 2003, S. 406). Des Weiteren treten bei schwachen Rechtschreibern orthographisch bedingte Fehler gehäuft auf, weil die Phonemauslassungsfehler viel länger vorherrschen. Bei den Verschriftungen sind vor allem Wortauslassungen und willkürliche Schreibungen erkennbar. Es werden meist lange oder anspruchsvolle Wörter aus Resignation ausgelassen oder „irgendetwas“ auf das Papier gebracht, um die schriftsprachliche Kompetenz zeigen zu können (vgl. MAY 1990, S. 252). Ein weiteres Merkmal von schwachen Rechtschreibern besteht darin, dass sie nur geringe Kompetenzen bei der Wortbildung aufweisen und kaum Ableitungen verwenden. Auch fehlt eine selbstständige Überprüfung des gesamten Rechtschreibprozesses (vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA 2011, S. 131).

4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben

4.1 Schwierigkeiten in den schriftsprachlichen Bereichen

Normalerweise erfolgt die Aneignung der nächsten Stufe erst, wenn die momentane „dominante Strategie“ gefestigt ist. Der Schreiber entdeckt in der Auseinandersetzung mit den bisherigen Zugriffsweisen neue Teilaspekte und eignet sich in einem Problemlöseprozess neue Strategien an. Schwache Rechtschreiber zeigen häufig sehr große Niveauunterschiede bei verschiedenen Worten. Beispielsweise kann ein Schüler bei einigen Wörtern bereits orthographische Aspekte und Regeln richtig anwenden, wohingegen er andere Wörter nur lautorientiert oder teilweise verschriftet (vgl. MAY 1990, S. 250f.). Die dargestellten Schwierigkeiten orientierten sich an den Entwicklungsstufen. Daran anschließend sollen nun die Schwierigkeiten erläutert werden, die sich an dem Schreiben als Problemlöseprozess orientieren.

Nach Forschungsergebnissen von DEHN, MAY und HÜTTIS-GRAFF ist es für einen erfolgreichen Schriftspracherwerbsprozess wichtig, ob der Lernende das Schreiben beziehungsweise Lesen als Problem erkennt, mit dem man sich auseinandersetzen muss.

Der schwache Rechtschreiber entdeckt das *Richtig Schreiben* nicht als ein Problem, das gelöst werden muss. Er weist meist ein Vermeidungsverhalten auf und teilt mit, dass er sich nicht mit den eigenen Schwierigkeiten auseinandersetzen möchte. Die Konfrontation mit eigenen Fehlern und Widersprüchlichkeiten führt zu Angst, der der Lerner ausweichen möchte. Eine ähnliche Reaktion stellt das Verdrängungsverhalten dar. Hierbei wird die Erkenntnis durch Verdrängung verhindert, denn der Lerner sieht keine Notwendigkeit, sich mit der Schreibung auseinanderzusetzen. Dieses Verhalten und die fehlende Motivation führen dazu, dass das Schreiben vermieden wird und somit sich auch nicht weiter entwickeln kann. Solche Schüler sind gefährdet, sich zu funktionalen Analphabeten zu entwickeln, da ihr Schreibverhalten in eine Sackgasse führt (vgl. BÖRNER 1995, S. 82). Es gibt auch Schreiber, die vage ein Problem sehen („Das Wort war schwer“) oder auch „Notfallreaktionen“ (MAY 1990, S. 253) aufweisen. Der Lerner fühlt sich unter Druck und bringt „irgendetwas“ auf das Papier-meist schreibt er etwas Unleserliches. Die Lerner können das Problem nicht definieren und haben auch keine Problemlösestrategien. Sie wenden ihre Fähigkeiten unbewusst an und wissen nicht, dass sie Fähigkeiten und vor allem welche Fähigkeiten sie besitzen. Folglich können auch keine Korrekturversuche vorgenommen werden, da kein Problem erkannt wird (vgl. BÖRNER 1995, S. 83). Um den Lernprozess des *Richtig Schreibens* erfolgreich bewältigen zu können, ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Problem *Richtig Schreiben* unerlässlich. Denn nur mithilfe expliziter Sprachanalyse kann Einsicht in die Schriftsprachstruktur erworben werden (vgl. ebd., S. 89). Daher ist es wichtig, dass den Schülern ein gewinnbringendes Bild von Fehlern vermittelt wird. Ein „Schreibverbot“ aufgrund von vielen Fehlern oder ein fehlerloser Text als erwünschtes Ergebnis können den Lernprozess verhindern (vgl. ebd., S. 92). Auch die Schülersicht, die Fehler als Ausdruck von Defiziten zusehen und an die eigenen Texte meist eher

ergebnisorientiert heranzugehen, ist eher kontraproduktiv. Denn bei Schreibern kann „das Gebot der Vermeidung von Fehlern zur Weigerung führen [...], sich auf den Problemlöseprozess ‚Rechtschreibenlernen‘, der Hypothesentestung und damit Fehler notwendig beinhaltet, einzulassen.“ (BÖRNER 1995, S. 93). Denn der Weg zur Normschrift erfolgt nur über den Weg des Fehlers.

Nachdem allgemein Schwierigkeiten aufgezeigt wurden, die im Umgang mit der Schrift entstehen können, werden nun folgend Schwierigkeiten in der Groß- und Kleinschreibung, der Zeichensetzung und Doppelkonsonanz thematisiert, da diese Förderschwerpunkte bei Valerie darstellen.

Die Groß- und Kleinschreibung

Forschungsergebnisse besagen, dass ein Sechstel aller Fehler der Schüler sich auf die Groß- und Kleinschreibung bezieht. Bei leistungsschwächeren Schülern vorwiegend aus den unteren und mittleren Klassen treten hauptsächlich Missachtungen gegen die Großschreibung von Abstrakta (wie beispielsweise <das glück>, <die freude>) auf. Auch die falsche Kleinschreibung von Substantivierungen (wie beispielsweise <beim lesen>) und die falsche Großschreibung von nichtsubstantivischen Wörtern (wie beispielsweise <sie waren Spielen>) sind eine Hürde. Fortgeschrittene Lerner haben vor allem Schwierigkeiten bei der Übergangszone der Substantive bzw. Nichtsubstantive (wie beispielsweise <d>eutsch sprechen, ins <r>eine schreiben; vgl. NERIUS 2007, S. 444).

Die Zeichensetzung

Die Zeichensetzungsfehler sind die am häufigsten auftretenden Fehler. Vor allem die Kommasetzung bereitet Schwierigkeiten. Beinahe die Hälfte der Fehler in Abschlussaufsätzen von Realschülern sind auf diesen Fehlerschwerpunkt zurückzuführen (vgl. ebd., S. 448). Aber auch das Entscheiden, welches Satzschlusszeichen verwendet werden soll, ist schwierig. Nur der Inhalt des Satzes gibt Aufschluss, ob am Ende ein Punkt, ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen gesetzt wird. Es gibt jedoch auch Sätze, die nicht nur als Feststellung, sondern auch als Ausruf oder Frage verstanden werden können (zum Beispiel <Sie geht doch mit ins Schwimmbad>). Hierbei spielt dann die Intonation eine wichtige Rolle. Bei einem Aussagesatz senkt sich die Stimme am Ende, wohingegen sie sich bei einer Frage hebt (vgl. ebd., S. 243).

4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben

4.2 Blick auf den Lerner

Die Doppelkonsonanz

Schülern fällt es häufig schwer, kurze und lange betonte Vokale zu unterscheiden. Da Wörter mit Doppelkonsonanten eine große Gruppe darstellen, ist es wichtig, die Regel der Mitlautverdopplung zu beherrschen. Mithilfe von Übungen, die verschiedene Lernkanäle ansprechen, kann diese Schwierigkeit überwunden werden (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 94).

Konkrete Fördervorschläge zu den genannten schriftsprachlichen Schwierigkeiten werden in Kapitel 6.4 näher erläutert.

4.2 Blick auf den Lerner

Nach GRISSEMANN bestehen nichtkognitive individuelle Faktoren, die als Grund für schriftsprachliche Lernschwierigkeiten gesehen werden können. Hierzu gehören zum einen Persönlichkeitsmerkmale wie Ängstlichkeit, Verslossenheit und Verträumtheit. Aber auch fehlende Motivation und negative Einstellungen, beispielsweise aufgrund von gehäuften Misserfolgen, können das sprachliche Lernen beeinträchtigen. Kognitive Verhaltensstile wie zum Beispiel geringe Ausdauer und Hast können auch als eine Ursache gesehen werden (vgl. GRISSEMANN 1986, S. 133). Wichtig ist auch die Lernbiographie des Schülers zu kennen um über mögliche belastende Ereignisse in der Familie oder Auffälligkeiten Bescheid zu wissen. Neben den individuellen Faktoren muss auch das familiäre Umfeld betrachtet werden. Schüler aus einem schriftfernen Elternhaus haben es schwerer, einen Zugang zur Schriftsprache zu finden. Denn wenn das Lesen und Schreiben in der Familie eine unbedeutende Rolle spielt, fehlen dem Lerner nachahmenswerte Vorbilder. Auch die Einstellung gegenüber Fehlern wird häufig durch das Elternhaus geprägt, daher ist es wichtig zu wissen, welche Einstellung die Eltern gegenüber der Schule und dem Lernen haben. Denn eine Überforderung kann auch durch den Leistungsdruck der Eltern entstehen. Aber auch andere außerschulische Einflüsse wie Liebesentzug, Strafen oder übertrieben häufiges Üben bei schlechten schulischen Leistungen können Schüler unter Druck setzen und die schulische Förderung erschweren (vgl. PORTMANN 1997, S. 85). Schwierigkeiten in der Schule wiederum und Negativerfahrungen in der Familie können ein geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten verursachen und zu einem negativen Selbstkonzept führen. Das negative Selbstbild wirkt sich sowohl auf die Schriftsprache als auch auf alle anderen Bereiche aus (vgl. KLICPERA u. a. 2003, S. 412).

Auch Sprachstörungen können als Ursache für Schriftsprachprobleme gesehen werden. Mangelnde sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten wie zum Beispiel Aussprachestörungen, phonologische Bewusstheit und mangelnde Einsicht in den Aufbau der Schrift können den Schriftspracherwerb erschweren. Beispielsweise ist bei einer phonologischen Störung zu beachten, dass sich der Lerner an seiner eigenen Aussprache

orientiert. So wird er die Phonem-Graphem-Korrespondenz möglicherweise beherrschen und dennoch nicht zu einer korrekten Schreibweise gelangen, weil er beispielsweise <WET> statt <WEG> verschriftet (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 280f.).

4.3 Blick auf den Unterricht

Die Entwicklung des *Richtig Schreibens* wird wesentlich durch den Unterrichtsstil geprägt. Es besteht die Annahme, dass Fehler beim Schreiben nicht aufgrund von mangelnder Intelligenz entstehen, sondern ein Spiegel des erlebten Unterrichts sind (vgl. SPITTA/GRÜMKEN 2001, S. 14). Daher ist es wichtig, neben dem Lernprozess auch den Lehrprozess zu betrachten. In den folgenden Teilkapiteln soll neben dem traditionellen Diktatschreiben auch die Wortbildtheorie kurz beschrieben werden. Beginnen möchte ich jedoch mit der mangelnden Passung, da diese, bezogen auf die Lehrprozesse, die häufigste Ursache für Schwierigkeiten darstellt.

Die mangelnde Passung - der Unterricht

Schwierigkeiten in der Schule können als Resultat einer mangelnden Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und den Lernanforderungen der Schule verstanden werden. Hierbei entsprechen die schulischen Anforderungen nicht den familiär oder in der schulischen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten eines Schülers (vgl. PORTMANN 1997, S. 86). Lernschwierigkeiten werden zwar häufig von den Lehrkräften wahrgenommen, doch meist wird die Ursache auf Seiten des Schülers gesucht und nur selten das eigene Unterrichtsangebot hinterfragt; obwohl es sehr wichtig ist, dass Lehrer die Korrelation zwischen Lernschwierigkeiten, Unterrichtserwartungen und Vermeidungsstrategien der Schüler frühzeitig bemerken. Beispielsweise ist ein gleichschrittiges Vorgehen, bezogen auf den Inhalt und die vorgesehene Zeit, nicht für alle Schüler förderlich. Denn dabei werden die unterschiedlichen Voraussetzungen, Zugänge und das individuelle Lerntempo nicht beachtet. Wenn das Lernangebot nicht umgesetzt werden kann, reagieren Schüler beispielsweise beim Diktatschreiben und Lesen mit dem Auswendiglernen des Textes und beim Schreiben mit Abschreiben anstatt freiem Schreiben. Dieses Vorgehen verhindert, dass die Schüler eigenständige Lernerfahrungen machen können und es treten Schwierigkeiten auf. Die Lehrperson führt das Fehlen der Fortschritte häufig auf Teilleistungsschwächen zurück. In isolierten Übungen werden Teilleistungen gefördert, die jedoch nicht an dem eigentlichen Problem der Schüler hinsichtlich der Schriftsprache ansetzen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 289). Doch Schüler mit Schwierigkeiten „benötigen nicht zusätzlichen Unterricht, sondern einen anderen Unterricht, der von einer genauen Diagnose ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten ausgeht, was durch willkürlich ausgewählte Übungen und Arbeitsblätter nicht gewährleistet ist.“ (FÜSSENICH 1995, S. 130).

4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben

4.3 Blick auf den Unterricht

Neben einem passenden Lehrangebot ist auch das Lernklima entscheidend. Negative Erlebnisse, aufgrund von wiederholten Misserfolgen in der Schule, können zu mangelndem Selbstvertrauen führen. Das geringe Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten impliziert eine Resignation vor neuen Lernerfahrungen. Auch die Angst vor dem Leistungsdruck und der Leistungsmessung kann Lernblockaden und mangelnde Lernmotivation zur Folge haben (vgl. FÜSSENICH 1993, S. 61).

Die normorientierte Leistungsbewertung - das Diktat

Diktate haben in Schulen eine lange Tradition. Sie haben ihren Ursprung in der Annahme, dass Rechtschreibung hauptsächlich über das Einprägen von Wortbildern gelernt wird. Doch diese These ist weitestgehend widerlegt worden (vgl. nächstes Teilkapitel). Die genannte Reproduktionsstrategie bewährt sich nur für Merkwörter, die nicht lautgetreu verschriftet werden (vgl. SCHÄFER 2012, S. 33). Der heutige Rechtschreibunterricht soll Schülern Strategien und Arbeitsweisen an die Hand geben, die ihnen beim Verfassen eines Textes helfen, den Konventionen gemäß zu schreiben (vgl. BARTNITZKY u. a. 2002, S. 268). Daher ist es ein Anliegen der Didaktik, dass die Schüler eine positive Einstellung zum Schreiben und *Richtig Schreiben* entwickeln. Dies geschieht durch authentische Schreibsituationen, die der Schüler als sinnvoll wahrnimmt. Dabei sollen die Interessen, die Erfahrungen und die Leistungsmöglichkeiten der Schüler beachtet werden. Dies kann mithilfe eines offenen Unterrichts geschehen, indem der Lerner frei schreiben kann (vgl. ebd., S. 269). Der diktatorientierte Unterricht dagegen ist lehrerzentriert und fordert ein Vorgehen im Dreischritt, der die Vorbereitung auf das Diktat, das Schreiben und anschließend die Berichtigung des Diktats beinhaltet. Hierbei wird von allen Schülern derselbe Lernstoff in einem gleichen Tempo abverlangt. Das individuelle Lernen bleibt völlig außen vor und verhindert somit Lernchancen. Die Lehrperson erhält keine Auskunft darüber, inwieweit die Schüler wichtige Grundlagen für die weitere Rechtschreibentwicklung erworben haben. Besser ist es, wenn den Schülern die Möglichkeit geboten wird, in Lernstandserhebungen zu zeigen, was sie können und nicht was sie nicht können. Lernerfolgskontrollen legen den Blick auf die Fähigkeiten anstatt auf die Defizite. Fehler sind beim Rechtschreiben Stationen auf dem Weg zum Können. Bei Klassendiktaten wird ein Fehler jedoch als Defizit oder Defekt gesehen. Diese Sichtweise behindert den Prozess des eigenaktiven und individuellen Rechtschreiberwerbs (vgl. ebd., S. 270f.). GRÜMKEN hat erforscht, dass bei einem diktatorientierten Unterricht die Schüler die Schreibungen für das Diktat lernen und so kurzfristig die schwierigen Wörter aufgrund von Übungen beherrschen. Auf langfristige Sicht vergessen sie allerdings die Schreibungen wieder und bringen Regeln durcheinander. Denn die Schüler haben sich mit den Rechtschreibphänomenen nicht aktiv auseinandergesetzt. Bei einem offenen Unterricht, indem der Lerner die Möglichkeit hat, anhand von selbst

verfassten Texten seine eigenen Theorien zu erproben, besteht die Möglichkeit, sich mit der Schreibweise aktiv auseinanderzusetzen. So verläuft die Theoriebildung wesentlich bewusster ab als beim diktatorientierten Unterricht (vgl. SPITTA/GRÜMKEN 2001, S. 16). Des Weiteren wird bei einem Diktat der individuelle Lernfortschritt nicht gewürdigt. Denn häufig wird nur eine Rückmeldung über die Rechtschreibleistung und den Übungserfolg gegeben. Daher ist das Diktat nicht als Leistungskontrolle geeignet (vgl. BARTNITZKY u. a. 2002, S. 270). Auch der Schüler erhält keine Auskunft über sein Können. Meist werden bei Diktaten eher sorgsam alle Fehler (sehr häufig mit dem Rotstift) markiert und gezählt. Meist befindet sich unter dem Text eine Äußerung wie „Du hast von 100 Wörtern 84 richtig geschrieben“ oder „Note 5“. Solche implizite oder explizite Wertungen geben dem Lerner lediglich die Rückmeldung, dass er gescheitert ist. Besser wären eine schriftliche Mitteilung über den Erfolg im Zielbereich und hilfreiche Ratschläge wie beispielsweise „achte auf die Groß- und Kleinschreibung.“ (vgl. BÖRNER 2008, S. 33). In Baden-Württemberg gibt es keine Vorgabe, dass Diktate geschrieben werden müssen. Dennoch ist diese Form der Leistungsüberprüfung in der Praxis noch sehr beliebt, obwohl die Rechtschreibung in den meisten Bildungsstandards einen der Textproduktion untergeordneten Bereich darstellt und somit das *Richtig Schreiben* in das Texte verfassen eingebettet sein sollte. Die Bewertung der Rechtschreibleistung sollte daher in den Schreibprozess mit einfließen und nicht durch gesonderte Diktate ermittelt werden (vgl. SCHÄFER 2012, S. 34).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das *Richtig-Schreiben-Lernen* nicht mithilfe von Diktaten und das Abarbeiten von Arbeitsblättern gelingt. Viel wichtiger ist das Verständnis für die richtige Schreibweise. Ein Unterricht, der das Nachdenken über Sprache anregt ist m. E. nach effektiver und motivierender als ein lehrerzentrierter Unterricht, der das Diktatschreiben als Ziel hat. Beim Schreiben von eigenen Texten oder dem Ordnen von orthographischen Aspekten zeigen die Schüler ihre Lernfortschritte mannigfaltig im Unterricht. Daher ist es wichtig, dass die erlangten Fähigkeiten der Schüler sowohl beim Lernprozess als auch punktuell mithilfe von Lernerfolgskontrollen erhoben werden. Letztere sollten sich an den Vorgehensweisen des Unterrichts orientieren und den Schülern die Möglichkeit geben, zeigen zu können, was sie gelernt haben (vgl. BARTNITZKY u. a. 2002, S. 271). Meiner Meinung nach sind die alternativen Lernstandserhebungen besser geeignet als Diktate, da sie meist motivierender sind und bei dem Können des Schülers ansetzen. Sie verdeutlichen die Lernfortschritte und haben nicht die Defizite im Mittelpunkt. Denn grundsätzlich muss bei einer Förderung immer der Blick zunächst auf die Fähigkeiten des Lernenden gelenkt werden: Was kann das Kind schon? (vgl. Kapitel 5.2).

4. Schwierigkeiten beim Richtig Schreiben

4.3 Blick auf den Unterricht

Die Wortbildtheorie

Neben der weit verbreiteten Annahme, dass das Schreiben von Diktaten die einzige Methode für die Vermittlung von Rechtschreibung ist, existiert auch die Behauptung, dass sich die Schüler die Schreibung allein über Wortbilder merken. In zugespitzter Form bedeutet das, Fehlschreibungen werden im Unterricht vermieden oder sogar verboten, damit sich der Lerner kein falsches Wortbild einprägt. Um diese Annahme zu widerlegen soll zunächst die historische Entwicklung der Wortbildtheorie kurz skizziert werden und anschließend die Wortbildtheorie in Bezug auf das *Richtig Schreiben* betrachtet werden.

Der Begründer der Wortbildtheorie, BORMANN, schreibt im Jahre 1840 über den Erwerb der Rechtschreibung:

„Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigenthümliche [sic!] Physiognomie und es ist nun die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts, dem Kind dazu zu verhelfen, dass es sich diese Physiognomien der Wörter scharf und sicher einpräge, welches natürlich allein durch Vermittlung des Auges geschehen kann“ (zitiert nach SCHEERER-NEUMANN 1968, S. 171).

BORMANN'S These besagt also, dass der Schüler kein falsch geschriebenes Wort sehen darf, da er sich dieses sonst möglicherweise verkehrt einprägen würde. Der Unterricht besteht daher meist nur aus dem korrekten Abschreiben von Fibeltexten (vgl. ebd., S. 171). Das Wissen, dass Wörter aus aneinandergereihten Lauten bestehen, ist nach BORMANN nur für das Lesen relevant. Die geschilderte Methode des Wortbildes wurde von vielen Fachkundigen kritisiert, aber auch bestätigt, beispielsweise von LANGE oder KERN & KERN (vgl. ebd., S. 172). In den 80er-Jahren erfolgte ein Paradigmenwechsel, der als *kopernikanische Wende* bezeichnet wird. Das bisher bestehende Unterrichtsbild, dass sich die Schreibungen eingeprägt werden müssen, wurde dahingehend geändert, dass die Sicht ins Innere des Lerners verlagert wurde. Nun standen nicht mehr die äußeren Einflüsse beim Lesen- und Schreiben-Lernen, sondern die inneren Aneignungsbedingungen im Mittelpunkt. Lernen galt nun als ein aktives und konstruktives Handeln (vgl. NERIUS 2007, S. 420). Für den Schreibunterricht bedeutete dies, dass die reine Ganzheitsmethode aus der Schule immer mehr verschwand und das Schreiben als eigenständiges Konstruieren schlussendlich eingeführt wurde. Dennoch ist die Wortbildtheorie im Schulalltag immer noch vorhanden. Beispielsweise verbinden viele Lehrpersonen im Anfangsunterricht das Schreiben nur mit Abschreiben, weil die Lerner sich beim Spontanschreiben sonst die falschen Wortbilder einprägen könnten, oder in Diktaten werden die falsch geschriebenen Wörter verbessert zurückgegeben, damit bei den Schülern keine Konfrontation mit den falschen Wortbildern entsteht (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1986, S. 173).

Im Folgenden soll die Wortbildtheorie bezogen auf das *Richtig Schreiben* betrachtet werden. BORMANN stellt diesbezüglich zwei Forderungen auf.

Zum einen wird ein wortspezifisches Lernen anstatt regelgeleitetem Lernen angenommen und zum anderen wird nur der visuelle Weg für das wortspezifische Lernen akzeptiert (vgl. ebd., S. 174).

Bezogen auf das erste Postulat kann gesagt werden, dass das wortspezifische Lernen dann angewendet wird, wenn von den Lernern von vorneherein die richtige Schreibweise verlangt wird. Diese Vorgehensweise entspricht allerdings nicht der spontanen Neigung, denn das spontane Schreiben ist meist eher regelgeleitet. Die Lerner begreifen das alphabetische Prinzip und versuchen dann, sich mithilfe der Phonem-Graphem-Korrespondenz die Schreibweise herzuleiten. Ziel des Rechtschreibunterrichts ist dann das Austauschen der Eigenkonstruktion durch vorgegebene wortspezifische Informationen. Abschließend kann gesagt werden, dass neben dem regelgeleiteten Schreiben auch das wort- oder morphemspezifische Lernen wichtig ist. Für Letzteres gibt es das innere orthographische Lexikon, in dem wortspezifische Eintragungen gespeichert werden (vgl. ebd., S. 176).

Bezogen auf das zweite Postulat gibt es keine Hinweise, dass wortspezifische Eintragungen als visuelle Wortbilder abgespeichert werden. Denn wenn es so wäre, müssten beim unsicheren Schreiben immer wieder Fehler auftreten, die dem Wortbild visuell ähnlich sind (zum Beispiel Eaktam für Fohlen). Dies ist jedoch nicht der Fall, stattdessen scheinen sich die Rechtschreibfehler überhaupt nicht an der Physiognomie der Wörter zu orientieren. Häufige Problemfelder wie beispielsweise die Groß- und Kleinschreibung oder auch das Dehnungs-h haben eher eine komplette Änderung des Wortes zur Folge als, dass sie die gleiche visuelle Gesamtform aufweisen (vgl. ebd., S. 177).

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Wortbildtheorie zwar für die Speicherung wortspezifischer Informationen im mentalen Lexikon besteht, jedoch keine Bilder abgespeichert, sondern die Graphemfolge „gemerkt“ wird (vgl. NERIUS 2007, S. 424).

Daraus ergibt sich, dass das *Richtig Schreiben* sehr komplex ist und viele Schwierigkeiten in den einzelnen Bereichen und Entwicklungsstufen auftreten können. Ebenso wie die Schwierigkeiten mannigfaltig sind, sind auch die Bedingungen für Rechtschreibschwierigkeiten sehr vielschichtig. Neben individuellen Faktoren wie beispielsweise Sprachstörungen oder familiären Ursachen trägt auch der Lehrprozess häufig zu Schwierigkeiten bei.

5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens

Zunächst wird in diesem Kapitel eine kurze Einführung zu der Förderdiagnostik allgemein sowie dem Schwerpunkt Schreiben gegeben. Als wichtig erscheint mir auch die Bedeutung von Fehlern in der Förderdiagnostik. Abschließend werden förderdiagnostische Verfahren zur Erhebung der Kompetenzen im *Richtig Schreiben* theoretisch dargestellt.

5.1 Grundlagen der Förderdiagnostik

Die Förderdiagnostik differenziert sich stark von der Selektionsdiagnostik. Denn in der Selektionsdiagnostik werden meist standardisierte diagnostische Verfahren verwendet, mit denen „aus Momentaufnahmen auf zeit- und situationsstabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale geschlossen werden“ (FÜSSENICH 2007, S. 1). Die erhobenen Daten sind der Ausgangspunkt für eine Überweisung in eine Sonderschule oder stellen den Entwicklungsstand eines Schülers anhand einer repräsentativen Stichprobe dar. Denn standardisierte Testverfahren dienen dazu, die Schülerleistung im Vergleich zu einer repräsentativen Gruppe zu erheben. Hierfür müssen bestimmte Testgütekriterien erfüllt werden - nämlich die Objektivität (Vergleichbarkeit), die Reliabilität (Zuverlässigkeit) und die Validität (Gültigkeit; vgl. MAY 2002, S. 110).

Die Förderdiagnostik hingegen hat nicht zum Ziel, Momentaufnahmen zu erfassen, sondern die Lehr- und Lernprozesse kontinuierlich zu beobachten. Hierbei wird der Lerngegenstand und das jeweilige Entwicklungsniveau des Schülers in den diagnostischen Blick genommen um Fördermöglichkeiten abzuleiten, die dem Lerner helfen, sich auf seinem Kompetenzniveau weiterzuentwickeln. Denn die Förderdiagnostik strebt die Förderung und Verbesserung der Lernsituation des Schülers an. Daher steht nicht nur das Lernverhalten, sondern auch das Lehrverhalten im diagnostischen Blick. Es wird sowohl die Lehrer-Schüler-Interaktion beobachtet als aber auch die Passung zwischen Lehr- und Lernvoraussetzungen (vgl. FÜSSENICH 2007, S. 2). Im Folgenden sollen förderdiagnostische Beobachtungsverfahren für das *Richtig Schreiben* näher erläutert werden.

Das *Richtig Schreiben* lernt man nur durch Schreiben und Üben. Es kann nicht erlernt werden durch ein monotones und mechanisches Abschreiben (vgl. NAEGELE/VALTIN 1997, S. 217). Daher ist es bei der Förderdiagnostik wichtig, die Schreibungen zu betrachten und differenziert zu analysieren. CRÄMER/SCHUMANN (2002, S. 290) beschreiben das Vorgehen als eine „entwicklungsorientierte, den Lernweg begleitende Prozessanalyse“. Dies geschieht hauptsächlich durch regelmäßige, informelle und systematische Lernprozessbeobachtungen mit anschließender differenzierter Auswertung (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 290). Denn die Leistungen der Lerner beim Verschriften von Wörtern und Sätzen beziehungsweise Texten zeigen auf, welche Einblicke die Schüler in den Zusammenhang der gesprochenen und geschriebenen Sprache erworben haben (vgl. NAEGELE/VALTIN 1997, S. 217).

Diese Fähigkeiten und Ressourcen des Lernalers bilden die Grundlage für die Förderung. Ein weiteres Ziel der Prozessanalyse formuliert DEHN (1994, S. 27) folgendermaßen:

„Lernschwierigkeiten im Hinblick darauf zu differenzieren, ob sie als produktive Momente der geistigen Auseinandersetzung mit Schrift aufzufassen sind oder ob sie als Indizien für Blockierungen der Schriftaneignung verstanden werden müssen, die für die Selbsteinschätzung sowie die schulische und berufliche Entwicklung der Betroffenen gravierende Folgen haben [...] Solche Lernschwierigkeiten gilt es frühzeitig zu erkennen, d. h. bereits in der Erwerbsphase in Klasse 1, und nicht erst, wenn sie manifest geworden sind, damit Lernhilfen leichter wirksam werden können“.

Eine gute Förderung basiert auf einer exakten Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten. Genauer gesagt sollen Textbildungsmängel, Rechtschreib- und Grammatikprobleme sowie das Problemlöseverhalten identifiziert werden. Dies bedeutet unter anderem folgende Punkte diagnostisch zu begutachten: Die Schreibidee, Kohäsion, Verständlichkeit, Überarbeitungsvorgänge, Verschriftung aller Wörter, das Markieren von Satzgrenzen, Schwierigkeiten in der Semantik und Rechtschreibfehler. Denn um von der kommunikativen Funktion von Schrift Gebrauch zu machen, sind neben der Textkompetenz auch Fähigkeiten im Bereich des Rechtschreibens und der Grammatik wichtig. Jene sollten bei Lernern mit Schwierigkeiten zunächst isoliert vermittelt werden (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 266).

5.2 Die Bedeutung von Fehlern in der Förderdiagnostik

Wie bereits in der Wortbildtheorie dargestellt (Kapitel 4.3) wurden Fehler lange Zeit als etwas Schlechtes angesehen und aus Angst, dass sich diese bei den Lernern einprägen könnten, wurden Fehler umgangen. Die Folge war, dass Schreiben meist nur in Form von Nach- oder Abschreiben vollzogen wurde, wohingegen die entwicklungsorientierte Perspektive des Schriftspracherwerbs in Fehlern produktive und subjektive Lösungsversuche des Schülers sehen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 291). „Fehler der Lese- und Schreibanfänger sollten nicht in erster Linie als Abweichungen von der Norm betrachtet und behandelt werden, sondern als lernspezifische Notwendigkeit“ (DEHN 1994, S. 17).

In der Förderdiagnostik ist es daher wichtig, Fehler konstruktiv zu betrachten, denn sie geben Aufschluss über den Lern- und Entwicklungsstand eines Schülers. Denn der Lerner eignet sich die Schrift aktiv an, indem er ideenreich und produktiv mit Sprache agiert und sich Regeln aktiv erwirbt und generalisiert. Mit Hilfe der entwicklungspezifischen Fehler gewährt er einen Einblick in seine Denkvorgänge (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 290). MAY bezeichnet Fehler als „Fenster zum schriftsprachlichen Denken des Kindes“ (MAY 1990, S. 252). Dies soll am Beispiel der Doppelkonsonanz näher erläutert werden.

5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens

5.2 Die Bedeutung von Fehlern in der Förderdiagnostik

Auf Stufe 0 verschriftet ein Schüler „kalt“ und „belt“. Dies verdeutlicht, dass der Lerner noch keine Schreibungen mit Doppelkonsonanz konstruiert. Wird nun aber im Unterricht das orthographische Element der Doppelkonsonanz thematisiert, so verschriftet der gleiche Schüler später auf Stufe 1 „kallt“ und „bellt“. Die Regel wurde in das kognitive System aufgenommen und nun bei „bellt“ richtig angewendet. Da „kalt“ aber lautlich ähnlich ist, wird die Regel übergeneralisiert und „kallt“ verschriftet. Obwohl ein Fortschritt im orthographischen Gesamtsystem stattgefunden hat, wird nun ein Wort, das vorher korrekt geschrieben wurde, falsch verschriftet. Hierbei handelt es sich um einen kreativen Schreibirrtum, der einen inneren Lernprozess widerspiegelt. Werden solche Fehler als „falsch“ bestraft, kann der Lerner möglicherweise demotiviert werden und der Lernprozess gehindert werden. Schreitet der Schüler allerdings in der Entwicklung weiter, so wird er mithilfe der Morphemanalyse Wortstämme erkennen und auf Stufe 2 „kalt“ und „bellt“ verschriften. Denn er entdeckt, dass bei beiden Wörtern unterschiedliche Bedingungen für die Verschriftung vorliegen (vgl. THOMÉ 2002, S. 48). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es durchaus Fehler gibt, die als kreative Schreibirrtümer bezeichnet werden, weil sie eine wichtige Etappe auf dem Weg zur richtigen Schreibung darstellen. Neben dem Einblick in die Zone möglicher Fortschritte sind aber auch Anknüpfungspunkte für das Lernangebot ableitbar. So stellen auch Rechtschreibfehler eine diagnostische Herausforderung an die Lehrperson dar, denn anhand der Fehler kann der Lernweg rekonstruiert werden und auf Grundlage des bereits Verstandenen ein sinnvolles Förderangebot erstellt werden. Auf diese Weise herrscht eine entwicklungs- und prozessorientierte Perspektive anstatt der defizitorientierte Sichtweise. Der Blick liegt darauf, was ein Lerner schon kann und was er noch lernen muss (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 47). Nicht die Fehler stehen im Vordergrund, vielmehr orientiert sich die Lernbeobachtung an folgenden Fragen nach DEHN (2007, S. 110):

- Was kann das Kind schon?
- Was muss das Kind noch lernen?
- Was kann es als Nächstes lernen?

Um die Aufmerksamkeit des Schülers auf den individuellen Sinn von (Schrift-)Sprache zu lenken, ergänzt FÜSSENICH noch eine weitere Frage (FÜSSENICH 2007, S. 2):

- Was will das Kind lernen?

Anhand dieser Fragen lässt sich feststellen, welche Lernschritte ein Schüler schon vollzogen und welche er noch nicht bewältigt hat.

Nun werden förderdiagnostische Verfahren theoretisch vorgestellt.

5.3 Motivation

Die Motivation eines Schreibers lässt sich anhand eines selbst verfassten Textes nur geringfügig erkennen. Möglicherweise ist die Textlänge ein Indiz hierfür, jedoch muss bezogen auf eine Förderdiagnostik die Beobachtung des Schreibprozesses hinzu kommen. HUSEN bietet mit den „Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozesse beim Schreiben“ Unterstützung: Stellt sich der Lerner gerne den Schreibaufgaben oder zeigt er Ausweichverhalten? Wird Unlust geäußert? Zeigt der Schüler aggressives, störendes, resignierendes oder ängstliches Verhalten? Lenkt der Lerner beim Thema Schreiben lieber das Gespräch in eine andere Richtung? Wie reagiert der Schüler, wenn Schwierigkeiten im Schreibprozess auftreten? Auch die Frage, welchen Sinn das Schreiben für den Lerner hat und ob ihm das Verfassen von Texten Spaß macht, ist wichtig. Wenn die Motivation zum Schreiben vorhanden ist, kann weiter gefragt werden, ob der Lerner motiviert ist, richtig zu schreiben. Denn nicht jeder, der gerne Texte verfasst, legt Wert auf eine korrekte Schreibweise und hat das Bedürfnis, seine Fähigkeiten im *Richtig Schreiben* zu erweitern (vgl. HUSEN 2008, S. 148). VALTIN hat einen Fragebogen zum Thema *Richtig Schreiben* für Schüler entwickelt. Bezogen auf die Motivation wird die Frage gestellt: „Hast du Rechtschreibung gern? Warum?“ Allerdings wird hier häufig die direkte Frage mit der sozial erwünschten Antwort („ja“) erwidert und die wahre Einstellung nicht geäußert. Daher wird mit einer Frage, die die Relevanz der Rechtschreibung widerspiegeln soll, weiter nachgefragt: „Findest du es eigentlich wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?“ (vgl. VALTIN 1994, S. 95). Eine Untersuchung von VALTIN hat ergeben, dass die Motivation im *Richtig Schreiben* mit dem Leistungsstand korreliert. Gute Rechtschreiber mögen Rechtschreibung, wohingegen die schwächeren Rechtschreiber möglicherweise aufgrund von Misserfolg und Langeweile keine Freude am *Richtig Schreiben* haben. Bezogen auf die Relevanz konnte festgestellt werden, dass über 80% der Schüler die Frage bejahen, dass es wichtig sei, fehlerfrei schreiben zu können. Als Gründe werden die hohe Bedeutsamkeit im späteren Beruf und „gute Noten“ genannt (vgl. ebd., S. 96). Die letzte Antwort kann ein Indiz dafür sein, dass außerhalb der Schule wenig geschrieben wird (vgl. HUSEN 2008, S. 149).

Neben dem Lernprozess muss auch der Lehrprozess näher beleuchtet werden. Denn der Lehrer hat einen großen Einfluss auf die Motivation des Schülers. Vor allem die Bewertungs- und Benotungspraxis wirkt sich auf die Motivation beim Schreiben aus. Wird beispielsweise der ganze Schreibprozess oder nur das Endergebnis bewertet? Wird die kommunikative Form der Schrift im Unterricht vermittelt und werden somit die Schüler motiviert, auch außerhalb der Schule Texte zu verfassen? Kann der Unterricht dem Schüler ein positives Selbstkonzept vermitteln?

5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens

5.4 Schreiben von Einzelwörtern

Wird beispielsweise der Fortschritt des Lernalers geachtet, auch wenn er gemessen an der sozialen Vergleichsgruppe immer noch der Schlechteste ist? (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 21). All diese Fragen bieten eine gute Unterstützung, die Motivation eines Schülers einzuschätzen.

5.4 Schreiben von Einzelwörtern

Alphabetisches Schreiben

Die Grundstrategie des *Richtig Schreibens* ist das lauttreue Schreiben. Die übergeordneten Strategien kommen erst, wenn das alphabetische Schreiben gefestigt ist. Die Rechtschreibfähigkeiten können nur auf einem sicher beherrschten alphabetischem Schreiben aufbauen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 141). Daher wird als erste förderdiagnostische Aufgabe im Bereich des Schreibens das alphabetische Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER durchgeführt, um sicher zu gehen, dass keine gravierenden Unsicherheiten im Bereich des alphabetischen Schreibens vorliegen. Hierbei werden dem Schüler vierzehn Bilder vorgelegt, die nun alphabetisch verschriftet werden sollen: Schwein, Kreuz, Gurke, Krokodil, Ananas, Gartenzwerg, Brot, Trompete, Schlange, Wurst, Fenster, Schokolade, Traktor und Drachen.

Die Wortauswahl wird mit den typischen Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens begründet. Dadurch können folgende Fehler entstehen: Reduktion von Mehrfachkonsonanz, Auslassung (ähnlicher) Silben, Assimilationen, Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen, Auslassung von Graphemen, Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten, Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten, falsche Phonem-Graphem-Zuordnung, Übergeneralisierung von Rechtschreibregeln. Die Beobachtungsaufgabe wird im Anschluss auch nach diesen Kriterien mithilfe eines Rasters ausgewertet (vgl. ebd., S. 142). Dieses Verfahren bietet eine erste gute Übersicht über die Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Schreiben. Vor allem die bewusste Auswahl bestimmter Schwierigkeiten ist ein Vorteil zur Analyse des *Richtig Schreibens* in freien Texten, denn hier kommen manche Rechtschreibphänomene möglicherweise überhaupt nicht vor. Dennoch sollte dieses Verfahren m. E. unbedingt noch ergänzt werden, da insgesamt die Schreibweise von nur vierzehn Wörtern überprüft wurde. Um eine differenzierte Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten durchzuführen, bedarf es mehr Wortmaterial.

Die Hamburger Schreibprobe (HSP)

Eine Möglichkeit, das Rechtschreibkönnen eines Schülers mit einem standardisierten Verfahren zu überprüfen, stellt die Hamburger Schreibprobe (HSP) von MAY dar.

Ziel der HSP ist die Ermittlung von realisierten Zugriffsweisen und Strategien des Lernalers, auch wenn die Schreibung einzelner Wörter noch fehlerhaft ist.

Es soll ein Einblick in den Lernstand des Schülers gewährleistet werden um individuelle Fördermaßnahmen ableiten zu können. Hierbei werden vor allem das Rechtschreibkönnen des Schülers sowie das orthographische Strukturwissen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien erfasst. Die theoretische Grundlage von MAY besteht in der Annahme, dass der Lerner Strategien beim Schreiben von Wörtern und Sätzen einsetzt. Es liegen Vergleichswerte für die Stufen eins bis neun vor und ab Klasse fünf wird zusätzlich nach Schultypen differenziert. Da allerdings keine Vergleichswerte für die Förderschule Anfang der sechsten Klasse vorliegen und m. E. der Vergleich mit Altersgenossen bei der Förderung unerheblich ist, wird auf diesen Aspekt nicht näher eingegangen.

Die Aufgaben der HSP bestehen aus Einzelwörtern und Sätzen. Je nach Klassenstufe erhält der Schüler eine bestimmte Anzahl an Bildvorlagen, die beschriftet werden müssen. Zusätzlich werden Sätze diktiert. Die Schüler bearbeiten den Testbogen in ihrem eigenen Arbeitstempo. Die Wortauswahl unterscheidet sich in den orthographischen Anforderungen. Somit kann eine differenzierte Einschätzung des individuellen Lernstandes vollzogen werden. Die Wörter sind unbekannt und müssen folglich mithilfe eines Problemlöseprozesses erschlossen werden. Die Auswertung erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst bietet die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter einen groben Vergleichswert. Anschließend wird durch die Anzahl der richtig geschriebenen Grapheme (Graphemtreffer) das erreichte Niveau des Könnens im *Richtig Schreiben* eingeschätzt. Danach werden die Schreibungen wortbezogen ausgewertet. Mit Hilfe von Lupenstellen können die Schreibungen einzelnen Rechtschreibstrategien zugeordnet werden (vgl. MAY 2002b, S. 3ff.). Die Strategien wurden bereits in Kapitel 3.2 dargestellt. Neben der logographemischen, alphabetischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategie erfasst die HSP auch überflüssige orthographische Elemente (Ü.O.). Diese weisen auf noch bestehende Unschlüssigkeit bei der Anwendung von der orthographischen Strategie hin. Die Oberzeichenfehler (O.Z.) geben Aufschluss über den Stand der Sorgfalt und die Kontrolle beim Schreiben (vgl. MAY 1998, S. 282). Mithilfe eines Strategieprofils können die Ausprägungen der einzelnen Rechtschreibstrategien dargestellt werden. Wenn die Strategien mangelhaft integriert wurden bzw. das Strategieprofil nicht ausgeglichen ist, sondern eine dominante Strategie vorherrscht, besteht Förderbedarf.

Trotz der Form eines standardisierten Tests ermöglicht es die HSP, einen differenzierten Einblick in das Können des Schülers zu geben. Die Auswertungsmethode bietet mit relativ geringem Aufwand, eine qualitative Bestimmung des Rechtschreibkönnens. Anhand der erhobenen Daten können individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Die Ergebnisse des Schülers im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe sind m. E. unbedeutend, da die individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten für eine Förderung maßgebend sind. Jedoch bietet sich die Verwendung für einen ersten Überblick in einer neuen Klasse an, um

5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens

5.4 Schreiben von Einzelwörtern

die Breite der Fähigkeiten und Schwierigkeiten der gesamten Klasse zu erheben. Zudem ist es möglich, dieses Verfahren nach einer bestimmten Zeit erneut durchzuführen und mögliche Lernfortschritte erkennen zu können.

Rechtschreibfragebogen nach VALTIN

GRÜMKEN konnte feststellen, dass die Erklärungen der Schüler zu ihren eigenen Schreibungen häufig die Schreibtheorie des Lernalters deutlicher darstellen können als Fehlertypologien (vgl. SPITTA/GRÜMKEN 2001, S. 15). Daher ist es ratsam, die bisher beschriebenen diagnostischen Verfahren mithilfe einer Befragung der Schüler zu ergänzen. VALTIN hat einen Fragebogen zum *Richtig Schreiben* entworfen, indem neben der Motivation (vgl. Kapitel 5.3) auch das Verhalten bei Rechtschreibunsicherheit sowie die Regelbildung und -verwendung thematisiert wurden. Die Schüler erhalten verschiedene Fragen, die sie schriftlich beantworten sollen und einzelne Wörter werden diktiert, deren Schreibung anschließend begründet wird. Bei der Beantwortung der Frage: „Wie merkst du dir ein schweres Wort?“ konnte beobachtet werden, dass die starken Rechtschreiber bessere Strategien beherrschen, sich ein schweres Wort zu merken, wohingegen die schwachen Rechtschreiber eher ineffektive Strategien aufweisen („Ich gucke mir das Wort paar Minuten an.“; vgl. VALTIN 1994, S. 99). Eine gute Strategie wäre beispielsweise sich schwere Stellen im Wort zu merken. Auch die Regelkenntnis und Regelverwendung kann aufgrund der Verschriftung und anschließender Begründung bestimmter Wörter mit orthographischen Elementen nachvollzogen und analysiert werden. Hierbei kann festgestellt werden, dass visuelle oder schreibmotorische Faktoren nur selten verwendet werden. Häufiger treten vor allem bei den schwächeren Rechtschreibern phonetische Lösungen auf („Ich höre es so“). Mit zunehmendem Alter wird immer mehr auf das sprachliche Wissen zurückgegriffen (vgl. ebd., 1994, S. 107). Abschließend kann aber gesagt werden, dass dieser Fragebogen eine gute Ergänzung zu den bereits erwähnten Verfahren bietet.

Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass das Verschriften der Antworten eine Schwierigkeit für den Lerner darstellen kann. Auch die Frage „Hast du Rechtschreibung gern?“ ist m. E. etwas unglücklich formuliert, da man eher Personen „gern“ hat anstatt des *Richtig Schreibens*. Ich finde diesen Fragebogen dennoch sehr hilfreich, da er mehr Einblick in die Motivation und das Regelverständnis des Schülers ermöglicht.

5.5 Fehleranalyse von verfassten Texten

Zusätzlich zur Analyse von Einzelwörtern ist es wichtig, dass verschiedene freie oder halbfreie Schreibproben des Lerners analysiert werden, denn nur so kann die Entwicklung auf der Textebene beurteilt werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 295).

Auch MAY ist der Meinung, dass standardisierte Rechtschreibtest nicht immer als sinnvoll gelten, denn die Vergleichswerte liegen nur für bestimmte Zeitpunkte im Schuljahr vor und die wohldurchdachte Wortauswahl, die zwar durchaus einen großen Teil des orthographischen Regelsystems abdeckt, entspricht dennoch nicht der großen Vielfalt der Alltagssprache von Schülern (vgl. MAY 1998, S. 279f.). Da für den Lerner in den freien Texten nicht die Rechtschreibung im Mittelpunkt steht, zeigt sich hier besonders die Fähigkeit des Schülers, inwieweit er „erworbene orthographische Kompetenz auch in selbst konstruierten Sätzen und Texten [...] realisieren [kann]“ (ebd., S. 280). Die Fehleranalyse ist ein informelles Verfahren. Hierbei steht nicht das Endprodukt, also das fertige Wort bzw. der fertig überarbeitete Text im Mittelpunkt, sondern der gesamte Schreibprozess wird betrachtet. Bei der Auswertung der Fehleranalyse wird nicht die Fehleranzahl gezählt, sondern die Schreibungen sollen Aufschluss über den Lernstand des Schülers geben (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 136). Als Grundlage für eine Fehleranalyse bieten sich freie Texte an, da hier sowohl das spontane Konstruieren von Wörtern aufgezeigt wird als auch sichtbar wird, welche Wörter bereits automatisiert abgerufen werden können (vgl. WEDEL-WOLFF 2002, S. 53). Denn bezogen auf das Zwei-Komponenten-Modell (vgl. Kapitel 3.2) ist für das *Richtig Schreiben* das wortspezifische Einprägen und das Regelwissen notwendig. Daher sollte auch die Fehleranalyse Aufschlüsse über beide Speicherarten bieten.

Bei der Analyse von freien Texten ist jedoch immer zu beachten, dass die Schreiber ihre Aufmerksamkeit primär auf den Inhalt des Textes richten und nicht auf die richtige Schreibweise. Somit ist das *Richtig Schreiben* hier Teil eines vielschichtigen Prozesses, wohingegen bei einem Rechtschreibtest, wie der HSP, das Berücksichtigen der Orthographie im Zentrum steht (vgl. MAY 1998, S. 290). Jedoch werden hier keine Wörter frei konstruiert.

Die Fehleranalyse von freien Texten kann mithilfe von vielen verschiedenen Kriterien erfolgen. Bei der qualitativen Auswertung von Valeries Texten habe ich zum einen den Schwerpunkt auf die Textqualität gelegt und zum anderen auf das *Richtig Schreiben*.

Hierfür wurden Analyseraster verwendet, die im weiteren Verlauf kurz dargestellt werden.

CRÄMER (2012a) hat ein Rechtschreibanalyseraster entworfen, das dazu dient, freie Text auf das *Richtig Schreiben* hin zu untersuchen. Zur Fehleranalyse besteht ein Kategorienschema in Anlehnung an MAY: *alphabetische*, *orthographische*, *morphematische* und *wortübergreifende Strategie*. Die Fehlschreibungen aus einem freien Text werden wortweise in die entsprechende Spalte eingetragen und somit den jeweiligen Strategien zugeordnet (vgl. Anhang 6).

5. Förderdiagnostische Erhebung des Richtig Schreibens

5.6 Methodenkompetenzen im Richtig Schreiben

Sind alle Wörter eingetragen, lässt die Wortfülle in den jeweiligen Spalten erkennen, mit welchen Elementen der Rechtschreibung und mit welcher Strategie sich der Lerner zur Zeit auseinandersetzt. Die Analyse von mehreren freien Texten ermöglicht ein genaueres Bild von den Fähigkeiten des Schülers.

Die Textqualität kann mit dem „Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender“ von HUSEN ermittelt werden (vgl. Anhang 8). Dieser Bogen beinhaltet die Motivation, die Textkompetenz und die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten als Teilbereiche. Die beiden letzten Kategorien sollen nun näher betrachtet werden. HUSEN ordnet der Textkompetenz die Teilbereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Wie geht der Schüler mit dem Fehlen des Kommunikationspartners um? Werden alle Personen/Ereignisse eingeführt?), Wissen (Verknüpft der Schüler vorhandenes Wissen mit dem Schreibanlass?), Wortschatz (Liegen semantische Probleme vor?), Formulieren von verständlichem Text (Ist der Text verständlich und kohärent?) und Schreibmotorik (Ist der Text lesbar?) zu (vgl. HUSEN 2008, S. 214ff.). Im Teilbereich Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten wird zunächst die Rechtschreibkompetenz betrachtet (Wird die alphabetische Strategie beherrscht? Verwendet der Schüler orthographische Elemente?) und anschließend die Grammatikfähigkeit (Werden Satzgrenzen markiert? Bildet der Schüler korrekte Zeit- und Kasusformen?; vgl. ebd., S. 222ff.). Die Kriterien sind mit einem Raster in Form von ‚trifft zu/trifft weniger zu‘ versehen. Der verfasste Text wird nun mithilfe des Rasters ausgewertet und lässt Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten erkennen.

5.6 Methodenkompetenzen im Richtig Schreiben

Das *Richtig Schreiben* verlangt das Nachdenken über die Schreibung einzelner Wörter. Um diesen Prozess zu unterstützen ist es hilfreich, den Schülern bestimmte Methoden an die Hand zu geben. Die Arbeitstechniken des *Abschreibens*, *Nachschlagens* und des *Kontrollierens* helfen dem Lerner, zu der richtigen Schreibung zu gelangen. Im Bereich der Förderdiagnostik sollte daher festgestellt werden, inwieweit der Schüler über diese Fähigkeiten verfügt. Daher ist es ratsam, eine Lernstandserhebung über diese Methodenkompetenz durchzuführen.

Die erste Methode, die überprüft werden sollte, ist das *Abschreiben*. Denn Grundvoraussetzung für das richtige Abschreiben ist die Identifikation der schwierigen Stelle im Wort. Dies bedeutet, der Schüler muss eine Rechtschreibbesonderheit finden, die nicht mithilfe der Strategie „Ich schreibe das Wort, wie ich es spreche“ verschriftet werden kann (vgl. CRÄMER 2012b, S. 24). Der erste Schritt beim *Abschreiben* beinhaltet das Lesen und Verstehen des abzuschreibenden Textes. Denn wenn der Inhalt nicht verstanden wurde, kann dies dazu führen, dass Buchstaben abgezeichnet werden.

Als zweiten Schritt sollen schwierige Stellen gekennzeichnet werden. Zum Abschluss korrigiert der Schüler das Abgeschriebene, indem er seine Version Wort für Wort mit dem Originaltext vergleicht. Eine mögliche Lernstandserhebung, die die genannten Teilschritte überprüft, ist das Abschreiben eines kurzen Textes. Hierbei soll zunächst der Text gelesen und verstanden werden, dies kann durch eine kurze Inhaltsfrage überprüft werden. Anschließend markieren die Schüler die schwierigen Stellen und nach dem Schreiben wird abschließend das Abgeschriebene verglichen und gegebenenfalls korrigiert. Die Auswertung erfolgt durch das Zählen der falsch geschriebenen Wörter des Lernalers. Hierbei wird jedoch beachtet, dass das inhaltlich falsch Abgeschriebene nicht bewertet wird, wenn Inhaltsfragen nicht richtig verstanden wurden. Auch die eingekreisten Stellen des Schülers geben der Lehrperson Aufschluss über das Rechtschreibungsbewusstsein.

Die zweite Technik, das *Nachschlagen* in einem Wörterbuch, soll den Schülern behilflich sein, wenn sie sich einer Schreibung nicht ganz sicher sind und diese überprüfen wollen. Es ist wichtig, dass der Umgang mit dem Wörterbuch, das in der Klasse immer zur Verfügung stehen sollte, geübt wird. Um ein Wort nachzuschlagen zu können, muss der Schüler nicht nur das Alphabet kennen, sondern auch weiteren sprachlichen Operationen mächtig sein. Beispielsweise die Grundform bei flektierten Verben (sie ging) oder Adjektiven (höher) bilden zu können, zusammengesetzte Wörter einzeln nachzuschlagen oder bei Pluralformen erst den Singular zu bilden. All diese sprachlichen Maßnahmen sollten auch in den Lernstandserhebungen beachtet werden (vgl. CRÄMER 2012b, S. 25). Hierzu erhält der Schüler entweder Bilder, die er selber beschriften soll oder vorgegebene Wörter, die er nachschlagen soll. Er notiert die Seitenzahl und korrigiert gegebenenfalls seine eigene Schreibung. Bei der Auswertung werden die richtig verbesserten Wörter oder die angegebene Seitenzahl gezählt.

Die dritte und letzte Methode ist das *Finden von Fehlern*. Die Fähigkeit, eigene Texte richtig überarbeiten zu können, ist sehr zentral und wichtig. Denn um Fehler zu finden, benötigt man Fehlersensibilität und Rechtschreibungsbewusstsein. Eine Vorstufe des Fehlerfindens im eigenen Text bietet das Überarbeiten von fremden Texten. Auch hier kann wieder differenziert werden, indem die Fehler bereits markiert sind oder die Fehleranzahl pro Zeile bzw. für den ganzen Text angegeben werden. Die Schüler sollen die Fehler nicht nur finden und verbessern, sondern auch die Schreibung begründen. Bewertet werden am Ende die korrigierten Wörter und die richtigen Begründungen (vgl. CRÄMER 2012b, S. 26).

6. Förderung des Richtig Schreibens

Die vorangegangenen Theoriekapitel lassen erkennen, dass bei der Förderung des *Richtig Schreibens* das Texte verfassen und die Motivation nicht vernachlässigt werden dürfen.

Zunächst werden in diesem Kapitel ein Förderkonzept des *Richtig Schreibens* näher beschrieben, anschließend werden verschiedene Möglichkeiten dargestellt, wie das *Richtig Schreiben* mit Rechtschreibgesprächen, innerhalb des Verfassens von Texten anhand ausgewählter orthographischer Aspekte gefördert werden kann.

6.1 Förderkonzept im Richtig Schreiben

Die Grundlage jeglicher Förderung ist eine qualitative Lernstandsbestimmung, denn Fördermaßnahmen müssen am Können des Schülers ansetzen. Daher ist es wichtig zu wissen, welche Rechtschreibstrategien bereits aufgebaut und verwendet werden und wie sich der Lerner der orthographischen Norm nähert. Sinnvolle diagnostische Mittel wurden bereits in Kapitel 5 dargestellt. Ausgehend von dem individuellen Lernstand des Schülers kann nun ein auf die Person bezogenes Förderkonzept entwickelt werden, das nach WYGOTSKI in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (zitiert nach CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 301) liegen soll. Es ist dabei zu beachten, dass eine weitestgehend optimale Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und dem Lernangebot geschaffen wird (vgl. ebd., S. 301). Des Weiteren ist es wichtig, das Interesse des Schülers zu beachten. Beispielsweise kann die Förderung in ein Thema eingebettet sein, das den Lerner fasziniert. So besteht von Anfang an Motivation, die durch Erfolgserlebnisse noch gesteigert werden kann. Neben der Motivation spielt auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eine große Rolle. Das Selbstwertgefühl kann durch Erfolgserlebnisse sowie ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit innerhalb der Lerngemeinschaft gestärkt werden (vgl. KLEIN 2006, S. 25). Denn es ist wichtig, dass der Lernende durch die Förderung den Nutzen der Schriftsprache für sein persönliches Interesse erkennt und auch außerhalb der Fördereinheiten sich der Schrift zuwendet (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 301). Daher sollten die Fördermaßnahmen mit sinnvollen Anwendungssituationen verbunden werden wie beispielsweise mit der Aufgabe, einen lesbaren Brief zu verfassen oder eine eigene Geschichte so zu verfassen, dass andere sie leicht lesen können (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 59).

Wie bereits in Kapitel 3.2 dargestellt, wird das Rechtschreibwissen auf zwei Arten gespeichert: Entweder erfolgt eine Speicherung von Regelwissen oder von wortspezifischem Wissen. Fördermaßnahmen müssen dieses Zwei-Komponenten-Modell als Grundlage haben und daher sowohl Übungen zum wortspezifischen Wissen als auch zum Regelwissen anbieten. Der Wörterkasten bietet hierfür eine hilfreiche Unterstützung, um beide Speicherarten zu thematisieren, zu entwickeln und einzubinden.

Ziel der Fördermaßnahmen ist es, alle Zugriffsweisen (Nutzen von Graphem-Phonem-Beziehungen, von orthographischem, morphematischem, grammatischem und wortspezifischem Wissen) anzubahnen, auszubilden und deren Integration mit Übungen zu festigen. Hierbei eignen sich vor allem Rechtschreibgespräche, die in Kapitel 6.3 näher erläutert werden. Grundlegend für die Fördermaßnahmen ist, dass die alphabetische Strategie hinreichend ausgebildet ist. Des Weiteren sollen Fördermaßnahmen ein selbst instruierendes Üben unterstützen. Daher ist es wichtig, dass dem Lerner Arbeitstechniken im Bereich des *Richtig Schreibens* an die Hand gegeben werden. Diese sind zum Beispiel *Abschreiben*, *Fehler finden* und *Nachschlagen*. Die Vermittlung der Arbeitstechniken erfolgt über klar gegliederte Arbeitsschritte, die in der Ich-Form formuliert sind. Wichtig ist, dass diese Arbeitstechniken sowie alle anderen Übungen über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder wiederholt werden. Denn ein kurzes, aber regelmäßiges Üben ist sinnvoller als eine lange, aber seltene Förderung (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 57). Grundsätzlich sollten die Übungen überschaubar sein und keine allzu lange Konzentration erfordern. Es ist sinnvoller, mehrere kleinere und abwechslungsreichere Übungen in der Förderung zu verwenden als eine einzige umfangreiche Aufgabe. Es ist darauf zu achten, dass die Übungen sowohl selbständig durchführbar als auch eigenständig überprüfbar sind (vgl. ebd., S. 59).

Ziel des *Richtig-Schreiben-Lernens* ist es, dass der Schüler beim Verfassen von Texten eine steigende orthographische Sicherheit entwickelt. Dieses Lernen geschieht hauptsächlich implizit, denn häufig kann der Schreiber keine Begründung für seine Schreibweise angeben. Daher ist es wichtig, dass auch im Unterricht, neben dem Anwenden von Regeln, das implizite Lernen gefördert wird. Dies kann durch das Schreiben freier Texte oder auch durch Nachdenken über Sprache mithilfe von Rechtschreibgesprächen geschehen. Diese beiden Vorgehensweisen sollen in den weiteren Kapiteln näher beschrieben werden.

BRINKMANN hat in grundlegenden vier Säulen des Rechtschreibunterrichts dargestellt, wie ein umfassender Rechtschreibunterricht stattfinden kann, der möglichst viele Aspekte beinhaltet. Die erste Säule stellt das ‚freie Schreiben von eigenen Texten‘ dar. Dieser Bereich des *Richtig-Schreiben-Lernens* wird in Kapitel 6.2 näher beschrieben. Er stellt eine sinnvolle Grundlage für Rechtschreibgespräche dar, die in Kapitel 6.3 erklärt werden. Denn die Schüler unterhalten sich über die Schreibung einzelner Wörter und diskutieren über mögliche Problemlösestrategien. Kinderliteratur kann als Anregung zum freien Schreiben gelten. Das ‚(Vor-) Lesen von Büchern und Texten der Mitschüler‘ bildet die zweite Säule des Rechtschreibunterrichts. Zum einen verdeutlicht die Literatur den Lernern, dass orthographisch korrekte Texte das Lesen erleichtern und daher selbst verfasste Geschichten überarbeitet werden sollten.

6. Förderung des Richtig Schreibens

6.1 Förderkonzept im Richtig Schreiben

Zum anderen können die verschiedenen Textsorten und auch Schreibstilen den Schülern als Vorbilder dienen. Bezogen auf das *Richtig Schreiben* kann das Lesen die implizite orthographische Musterbildung unterstützen. Auch beim Lesen werden die Schüler Wörter wiedererkennen, die sie beispielsweise in ihrer Wörterkartei eingetragen haben (vgl. BRINKMANN 2000, S. 61). Denn auch das ‚Sammeln, Sortieren und Üben mit Wortmaterial‘ ist eine weitere Säule des Rechtschreibunterrichts. Wie bereits erwähnt gehört hierzu das Führen einer Wörterkartei. Orthographisch korrektes Wortmaterial, das Bedeutung für den Lerner hat, wird aus Sprach- oder Kinderbüchern abgeschrieben. Mithilfe von Sammelaufgaben (beispielsweise Wörter mit langem /a/ sammeln), Ordnungsaufgaben (nach dem Alphabet sortieren) und Forscheraufgaben (suche Wörter mit der Vorsilbe ver-) werden die orthographischen Elemente verinnerlicht und die Schreibweisen von bestimmten Wörtern gezielt geübt (vgl. ebd., S. 62). Auch die verschiedenen alternativen Diktatformen wie Partner-, Dosen- oder Hördiktate gehören zu dieser Säule. Da das Schreiben von Diktaten nicht Inhalt der Förderung mit Valerie war, werde ich auf diesen Bereich nicht weiter eingehen. Die bisherigen Säulen werden hauptsächlich in einer individuellen Arbeitsform, beispielsweise innerhalb des Wochenplans oder in der Freiarbeit, vollzogen. Die vierte Säule des Rechtschreibunterrichts ‚Hilfen zum richtigen Schreiben‘ soll regelmäßig mit der ganzen Klasse besprochen werden. Hierbei wird gemeinsam über die Schreibung von verschiedenen Wörtern gesprochen. Dabei werden schwierige Stellen im Wort thematisiert und die Schüler stellen ihre Lösungsversuche vor. Bei einem solchen Rechtschreibgespräch werden häufig viel mehr Rechtschreibphänomene aufgegriffen, als wenn ein theoretisches Kapitel im Sprachbuch abgehandelt wird. Den Lernern bietet das Gespräch ein Anknüpfen an ihren Entwicklungsprozess im *Richtig Schreiben* und sie entwickeln zeitgleich auch ein Rechtschreibbewusstsein für die Schreibweise von neuen Wörtern. Diese Säule beinhaltet auch das Üben von Rechtschreibkompetenzen wie Nachschlagen von Wörtern, richtiges Abschreiben und vor allem Korrigieren. Hierbei werden zunächst fremde und danach eigene Texte verbessert. Auch Strategien wie Verlängern, Ableiten und das systematische Merken von Wörtern werden hier vermittelt (vgl. ebd., S. 63). Zwischen den vier beschriebenen Säulen bestehen Wechselbeziehungen. Beispielsweise kann durch eine verbindende Unterrichtsidee, zu der dann Texte verfasst werden, die daraufhin mithilfe der vermittelten Arbeitstechniken überarbeitet und abschließend den anderen Mitschülern vorgetragen werden, der Rechtschreibunterricht in andere Kontexte eingebettet werden. Mithilfe der vier Säulen entsteht ein Gerüst, das den Lerner in allen Bereichen des *Richtig-Schreiben-Lernens* unterstützt (vgl. ebd., S. 61). Daher bilden die Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts auch die Grundlage der Förderung von Valerie. Besonders Wert wurde dabei auf das Schreiben eigener Texte, die Hilfen zum richtigen Schreiben und das Sammeln, Sortieren und Üben gelegt.

6.2 Texte verfassen und überarbeiten

Eine Grundlage für die Rechtschreibgespräche bilden selbst verfasste Texte. Denn die eigenen Schreibungen zu begründen und in die Kategorien einzuordnen ist motivierender als über die Schreibung von fremden Wörtern nachzudenken. Daher wird in diesem Kapitel das Texte verfassen und überarbeiten beschrieben.

Förderung des Texte Verfassens

Nach BÖRNER besteht der Mythos, dass alle Schüler im Laufe des Schreiblernprozesses die Schriftsprachstrukturen auf dem impliziten Weg entdecken. Es wird davon ausgegangen, dass ein angemessenes Sprachmaterial den Lernern genügt, um von sich aus Analogien zu bilden. Diese Behauptung trifft jedoch nur auf Schüler mit sehr guten Startbedingungen zu, die eigene Lernwege finden und sich implizit Schriftsprachstrukturen aneignen. Lerner mit ungünstigen Startbedingungen sind dazu jedoch nicht imstande. Sie sind völlig auf die expliziten Unterweisungen und Hilfen der Lehrperson angewiesen. Diese Schüler entdecken nur die Schriftsprachstrukturen, die ihnen explizit angeboten werden (vgl. BÖRNER 1995, S. 94). Als Lehrperson ist es daher sehr wichtig, den Lernern bei der impliziten Regelbildung Unterstützung zu bieten. Dies kann durch selbst geschriebene Wörter oder eigens verfasste Texte geschehen. Denn nur so setzt sich der Lerner eigenständig mit dem Geschriebenen auseinander und erhält Einblick in die „Bauweise“ der Schrift. Aus diesem Grund ist das Schreiben von eigenen Texten sehr wichtig. Denn nur durch Schreiben kann das *Richtig Schreiben* gelernt werden. Dadurch, dass der Lerner die Wörter selber konstruieren muss, wird das Entdecken, aber auch das Nachdenken über orthographische Regeln angeregt. Des Weiteren können sich die Schüler durch die Teilhabe an verschiedenen Texten viel Material für die innere Regelbildung „ansammeln“ (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 79). Der Lerner konstruiert die Regeln durch eigenaktive Leistung, jedoch sollte dieser Prozess auch mithilfe von Lernangeboten angekurbelt und unterstützt werden.

Beim Verfassen von Texten kann zwischen dem angeleiteten Schreiben und dem freien Schreiben unterschieden werden. Beim angeleiteten Schreiben verfassen alle Lerner zur gleichen Zeit zum gleichen Thema, das die Lehrperson vorgegeben hat, einen Text. Freies Schreiben hingegen bedeutet, dass der Lerner selber entscheidet, wann er einen Text verfassen will und zu welchem Thema. Schüler mit Schreibschwierigkeiten bedürfen dennoch immer wieder Anregungen und Aufforderungen, die ihnen die kommunikative Funktion von Schrift präsentieren. Sie müssen erfahren, dass das Schreiben für sie persönlich sinnvoll und nützlich ist. Diese Lerner brauchen einen gelasseneren Umgang mit der Schrift (vgl. FÜSSENICH 2006, S. 267). Das angeleitete und freie Schreiben ergänzen sich gegenseitig, jedoch sollte aus Gründen der Motivation das freie Schreiben im Unterricht überwiegen (vgl. KLEIN 2001a, S. 39).

6. Förderung des Richtig Schreibens

6.2 Texte verfassen und überarbeiten

Das freie Schreiben stellt die Herausforderung dar, sich mit der richtigen Schreibweise zu beschäftigen. Denn der Schüler setzt sich mit den möglichen Schreibweisen auseinander und kann seine eigenen Theorien zum *Richtig Schreiben* am eigenen Text erproben. So kann der Schüler sich das *Richtig Schreiben* aktiv aneignen (vgl. SPITTA/GRÜMKEN 2001, S. 16). Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, beinhaltet das Texte verfassen verschiedene Teilprozesse. Folglich kann auch bei der Förderung des Schreibens der Schwerpunkt auf jedem Teilaspekt liegen. Bei der Förderung von Valerie liegt der Schwerpunkt auf der Säule der Rechtschreibfähigkeit und dem Überarbeiten.

Förderung des Texte Überarbeitens

Das Schreiben von eigenen Texten und die anschließende Kontrolle beziehungsweise Berichtigung der Fehler sind grundlegende Säulen des *Richtig-Schreiben-Lernens* (vgl. NERIUS 2007, S. 432). Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, kann das Überarbeiten von Texten sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der orthographischen Ebene erfolgen. Da bei der Förderung von Valerie der Schwerpunkt auf dem *Richtig Schreiben* liegt, möchte ich mich im Folgenden hauptsächlich auf die orthographischen Überarbeitungsaspekte konzentrieren. BAURMANN/LUDWIG beschreiben redigierende Tätigkeiten als ein Teilprozess des Texte Verfassens (vgl. Kapitel 2.2). Auch BÖRNER beschreibt das Korrekturverhalten als ein wichtiges Indiz dafür, dass der Lerner wachsenden Einblick in die schriftsprachlichen Strukturen erhält. Ziel der Förderung beim Überarbeiten von Texten ist daher, dass der Schüler seine Verschriftung in verschiedenen Situationen überprüft. So kann die Korrektur während der Verschriftung, danach oder auch bei Nachfragen zu dem Geschriebenen geschehen. Das Korrekturverhalten ist abhängig von dem Wissen über Schriftsprachstrukturen (vgl. BÖRNER 1995, S. 90). Diese Fähigkeit kann gefördert werden, wenn der Schreiber auf bestimmte Textstellen aufmerksam gemacht wird. Hierbei übernimmt die Lehrperson die Initiative und lenkt die Aufmerksamkeit auf inhaltliche Aspekte in einzelnen Textstellen. Sie markiert fehlerhafte Stellen und bittet den Schüler, diese Textpassage oder auch einzelne Wörter erneut zu überarbeiten (vgl. BAURMANN 2008, S. 100). Wie bei allen Lernprozessen spielt auch hier die Motivation eine große Rolle, daher muss beachtet werden, dass der Schüler durch zu viele markierte Textstellen nicht überfordert wird. Denn wenn ein Lerner zu früh oder zu häufig auf Schreibfehler aufmerksam gemacht wird, kann die Schreibmotivation sehr schnell schwinden. Mit wiederholender Erfahrung, dass Formulierungen verändert und verbessert werden können, wird das Überarbeiten von Texten immer gezielter und routinierter vorgenommen. Daher sollte im Unterricht eher gelegentlich und nebenher die Textüberarbeitung erfolgen. Das traditionelle Aufsatzschreiben scheint dagegen eher kontraproduktiv, da hier der Text direkt nach dem Schreiben der Lehrperson abgegeben wird, diese ihn korrigiert und dann bewertet

zurückgibt. Häufig erhalten die Schüler gar keine Chance, ihren Text selber zu überprüfen und zu verbessern (vgl. KLEIN 2001, S. 36).

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie das Texte überarbeiten im Unterricht praktiziert werden kann. Hierbei bietet der selbst verfasste Text des Schülers den Ausgangspunkt für das individuelle Lernen des *Richtig Schreibens*. Nach dem Schreiben sollte der Text zunächst ein paar Tage ruhen um einen möglichen Abstand zu gewinnen, damit der Lerner den Blick weg vom Inhalt auf die richtige Schreibung lenken kann. Zu gegebener Zeit überprüft zunächst der Verfasser oder andere Mitschüler den Text auf die richtige Schreibweise jedes einzelnen Wortes. Hierbei wird vor allem der Regelspeicher aktiviert. Voraussetzung hierfür ist die Fehlersensibilität und das Rechtschreibbewusstsein. Der Lerner muss ein Gespür für Fehlschreibungen und schwierige Stellen in Wörtern entwickeln (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 83). Eine mögliche Unterstützung wäre es, zunächst die Fehler entweder direkt oder am Ende der Zeile zu markieren. Dadurch erhalten die Lerner ein Gespür für die eigene Rechtschreibsicherheit (vgl. LEßMANN 2001, S. 18). Beim Korrigieren der Fehler spricht sich der Lerner zunächst das markierte Wort vor. Bei einer deutlichen Aussprache bemerkt der Schüler schnell, ob er einen Buchstaben im Wort vergessen hat. Die artikulatorisch-akustische Durchgliederung ist die Basis für die alphabetische Strategie. Im zweiten Schritt wendet der Schüler sein Regelwissen an. Da die Groß- und Kleinschreibung sehr anfällig für Fehler ist, soll überprüft werden, ob das Wort am Satzanfang steht oder ein Nomen ist. Für diesen Schritt kann auch der Großschreib-Automat, der in Kapitel 6.4 näher erklärt wird, zu Hilfe genommen werden. Anschließend überprüft der Lerner die Verschriftung mithilfe der Kategorien des Rechtschreibgesprächs: *Mitsprechwort* (Sind alle Laute in der richtigen Reihenfolge verschriftet?), *Merkwort* (Habe ich eine Merkstelle falsch geschrieben?) und *Nachdenkwort* (Habe ich eine Regel nicht beachtet?). Wenn die Schreibung durch die vorangegangenen Handlungsweisen nicht korrigiert werden konnte, besteht die Möglichkeit, die Arbeitstechnik des Nachschlagens in einem Wörterbuch zu Hilfe zu nehmen. Dabei wird die Aufmerksamkeit völlig auf die Konstruktion eines Wortes gelenkt. Das Wissen über den Aufbau eines Wortes ist ein wichtiger Meilenstein beim *Richtig Schreiben*. Abschließend wird das Wort verbessert. Bei diesem letzten Schritt soll der Schüler das falsche Wort durchstreichen und die richtige Schreibweise darüber schreiben. Denn nur so kann die Lehrperson die Korrektur nachvollziehen und Angaben über die momentane Rechtschreibentwicklung ableiten (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 203).

Geschieht die Textkorrektur rückwärts, das heißt am Ende des Textes beginnend, wird die Konzentration des Schülers vom Inhalt weg auf die Schreibweise der einzelnen Wörter gelenkt. Mit der Zeit entwickeln die Lerner ein gutes Feingefühl für ihre individuellen Fehlerschwerpunkte.

6. Förderung des Richtig Schreibens

6.3 Rechtschreibgespräche

Nachdem der Schüler den eigenen Text nun verbessert hat, kann er anschließend vorläufig der Öffentlichkeit (beispielsweise der Lehrperson oder der Klasse) vorgestellt werden. Sobald der Text gewürdigt wurde und somit das Vertrauen und die Persönlichkeit des Lerners gestärkt wurden, kann am Text im Bezug auf die Rechtschreibung individuell weiter gearbeitet werden, beispielsweise mithilfe eines Wörterkastens oder auch mit Übungen zu individuellen Fehlerschwerpunkten in Form einer Rechtschreibbox (vgl. LEBMANN 2001, S. 19). Bei einem solchen Vorgehen steht der Lerner selbst im Zentrum des Geschehens, er darf eigenständig entscheiden, wie er vorgeht und muss Verantwortung für sich selbst übernehmen. Somit entsteht keine Langeweile aufgrund von Über- oder Unterforderung denn jeder Schüler übt genau das, was er gerade braucht (vgl. ebd., S. 20).

Eine andere Fördermöglichkeit, Schülern beim Überarbeiten von Texten zu unterstützen, stellen die „Unfugtreiber“ von KLEIN dar. Sie sollen helfen, Missverständnisse und Unstimmigkeiten in Texten zu identifizieren. Dabei soll die Achtsamkeit der Schüler auf die sprachliche Form des Textes gelenkt werden und die Besonderheiten handhabbar gemacht werden. In den ersten Klassen wird zunächst die Textoberfläche betrachtet und mit steigender Klasse geht es tiefer in den Text hinein. In Klasse 1 und 2 wird der „Punktefresser“ und der „Dann-Und-Danner“ verwendet. Zur Unterstützung dient ein Abbild der Unfugtreiber, diese werden dann beim Text überarbeiten vorgelegt und helfen dabei, dass der Text kriterienorientiert verbessert werden kann. In Klasse 3 und 4 kommen dann weitere stilistische Besonderheiten hinzu, die mithilfe von dem „Geschichtenfisch“, der „Ungenauen“, „der Schlafmütze“ und dem „Flitzer“ personifiziert werden (vgl. KLEIN 2001a, S. 40).

6.3 Rechtschreibgespräche

Schüler, die Rechtschreibschwierigkeiten haben, haben meist nur ein sehr kleines Repertoire an Regeln, die sie häufig ohne Verständnis anwenden und somit auch ohne Erfolg. Des Weiteren gebrauchen sie manchmal mechanisch bestimmte Strategien. VALTIN (1994, S. 101) hat festgestellt, dass Lerner, die einen Unterricht genossen haben, der Rechtschreibung eher als mechanische Fertigkeit sieht und kaum zum Nachdenken über Sprache anregt, in der Regel eher selten grammatisches und sprachliches Wissen aktivieren können. Doch es ist wichtig, dass die Schüler eine Sensibilität für die Schreibweise von Wörtern entwickeln und so über ihre eigene Schreibung nachdenken. Hierfür bieten Rechtschreibgespräche eine gute Möglichkeit (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, S. 4). Beim Verfassen von Texten ist der Lerner häufig so stark auf den Schreibprozess fixiert, dass er die Wörter beim Schreiben immer wieder neu bildet. Er kann zu der Zeit nicht auf die wortspezifischen Schreibungen Bezug nehmen.

Erst später, beim Korrekturlesen, konzentriert sich der Schüler völlig auf die richtige Schreibung und das vorhandene Wissen wird hervorgerufen. Um das sprachliche Wissen und die sinnvollen Strategien aktiv gebrauchen zu können, benötigen die Schreiber viel Übungen und vor allem sinnvolle Aufgabenformate (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, S. 5). Mithilfe von Rechtschreibgesprächen kann gemeinsam über die Schreibweise nachgedacht werden. Somit werden den Schülern die Struktur der Schrift und die damit zusammenhängende Vielfalt der Rechtschreibstrategien transparenter gemacht. Dem Lerner wird die Unterstützung geboten, dass er selber Verantwortung für das Lernen des *Richtig Schreibens* übernimmt und somit sinnvolle Strategien konzipieren kann. In Anlehnung an die Strategien im *Richtig Schreiben* können Wörter in *Mitsprechwörter*, *Merkwörter* und *Nachdenkwörter* unterteilt werden (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 172). Als *Mitsprechwörter* werden die lauttreuen Wörter bezeichnet, die die Schüler mit Hilfe der eigenen Aussprache korrekt verschriften können (zum Beispiel: das Kino, der Hut, warum) (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, S. 5). Hierbei liegt der Schwerpunkt auf dem deutlichen Sprechen. Die artikulatorisch-akustische Durchgliederung von Wörtern bietet für die alphabetische Strategie das Hauptmerkmal. Bei den *Mitsprechwörtern* wird diese Strategie angewendet und die Lerner merken sich: „Ich schreibe das Wort, wie ich es spreche.“ Wörter, die nicht durch ein genaues Abhören der eigenen Aussprache ermittelt werden können und auch keine ableitbare Abweichung haben, bezeichnet man als *Merkwörter* (zum Beispiel: Wörter mit C/c, V/v, X/x usw., ai, ah/äh, eh, usw.). Der Lerner muss sich orthographische Schwierigkeiten merken: „Es hat die Merkstelle...“ Das Sammeln des Merkwortschatzes und das Einprägen für die Schüler mithilfe von Übungen zu erleichtern bildet an dieser Stelle einen wichtigen Arbeitsbereich. *Nachdenkwörter* hingegen haben ableitbare Abweichungen von der lautgetreuen Schreibung. Hier kann eine Regel angewendet werden (zum Beispiel: die Sonne (Konsonantenverdopplung), der Brief (Wörter mit <ie>), der Berg (Auslautverhärtung), die Frösche (Umlautung) und das Hochhaus (Wortzusammensetzungen; vgl. ebd., S. 6). Die Schüler sollen eigenständig orthographische Regelmäßigkeiten in der Schrift entdecken und diese für sich zu einer Regel formulieren. Dann können Wörter mit folgendem Satz den *Nachdenkwörtern* zugeordnet werden: „Ich denke nach und finde eine Regel.“ Dieser Teilbereich bietet die Grundlage für die Rechtschreibgespräche (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 173). Die Rechtschreibgespräche können zunächst in vereinfachter Form eingeführt werden. Die Schüler entscheiden lediglich, ob das Wort lauttreu verschriftet wird (Ich schreibe wie ich spreche) oder ob es sich um Wörter mit Auslautverhärtung handelt (wenn ich die Mehrzahl bilde, höre ich das d). Dann können Wörter mit Umlautungen oder mit bekannten Merkstellen hinzukommen (vgl. WALCHER-FRANK 2012, S. 9). Abschließend können die Schüler aufgefordert werden, Rechtschreibgespräche schriftlich zu führen und die Begründung zu

6. Förderung des Richtig Schreibens

6.3 Rechtschreibgespräche

notieren, oder sogar Rätsel zu lösen (Finde ein Wort mit genau einer Nachdenkstelle und einer Merkstelle).

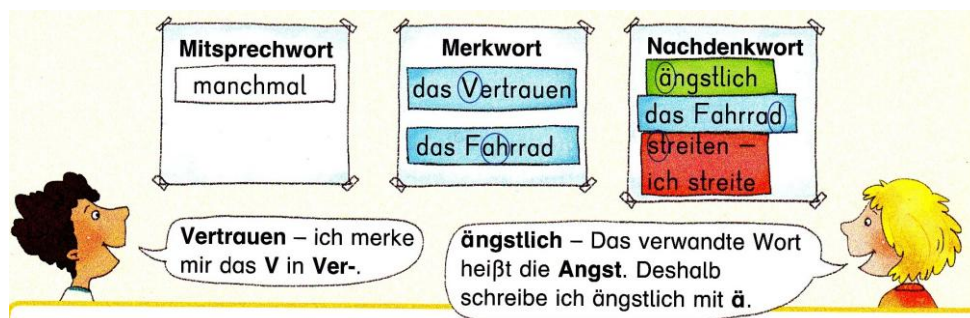


Abb.6: Beispiel eines Rechtschreibgesprächs (CRÄMER/WALCHER-FRANK/JENTGENS 2011, S.98)

Rechtschreibgespräche sind auch sehr sinnvoll für die individuelle Förderung. Beispielsweise kann ein Lerner selber Wörter zu einer bestimmten Begründung sammeln oder selbst eine Begründung für eine bestimmte Schreibweise formulieren. Die Chancen des Rechtschreibgesprächs liegen darin, dass gemeinsam über die Schreibung nachgedacht wird, ein wachsendes Verständnis für die Struktur der Schrift entsteht und die Schüler eigene Problemlösestrategien erweitern. Das Rechtschreibgespräch kann durch Fehlertexte bzw. das Finden von Fehlern in einzelnen Sätzen erweitert werden, da wortübergreifende Strategien durch das Rechtschreibgespräch nicht erlernt werden können. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass nicht alle Wörter eindeutig zuzuordnen sind; beispielsweise kann ein Wort dialektbedingt (zum Beispiel **Pferd**) im Entwicklungsprozess zunächst fälschlicherweise den Mitsprechwörtern zugeordnet werden oder manche Wörter enthalten auch mehrere orthographisch schwierige Stellen (zum Beispiel **Handschuhe** hat die Merkstelle **uh** und Auslautverhärtung bei **Hand**). Bei einem Rechtschreibgespräch geht es nicht ausschließlich um die richtige Differenzierung zwischen *Mitsprech*-, *Nachdenk*- oder *Merkwort*, sondern es ist wichtig, dass den Lernern mithilfe der Unterteilung die verschiedenen Strategien bewusst werden und für sie somit eine Transparenz zur Rechtschreibstruktur entsteht. Mit dieser Einsicht haben sie die Möglichkeit, bei Rechtschreibgesprächen ihre Schreibungen zu erklären und unter Verwendung der Zuordnung zu den drei Kategorien über ihre Schreibung mit Mitschülern zu diskutieren- denn selbst geschriebene Texte bilden eine wertvolle Grundlage für Rechtschreibgespräche (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 172). Beispielsweise kann im Laufe der persönlichen Rechtschreibentwicklung ein *Merkwort* mit der Zeit zu einem *Nachdenkwort* eingeordnet werden, weil der Lerner eine Regel für sich selbst erforscht hat (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, S. 6). Rechtschreibgespräche führen zu einer Sensibilität für schwierige Stellen im Wort. Die Schüler lernen die Schwierigkeiten zu benennen und ihre Schreibweise zu begründen.

Diese Kompetenz wiederum hilft bei der Arbeitstechnik des Abschreibens (vgl. CRÄMER 2012b, S. 24). Die Begründung der Schreibung kann der Lehrperson anzeigen, wo eine sinnvolle Förderung ansetzen sollte.

6.4 Förderung orthographischer Aspekte

Abschließend sollen nun noch Fördermöglichkeiten für drei orthographischen Aspekte, nämlich die Doppelkonsonanz, die Großschreibung und die Zeichensetzung dargestellt werden. Diese drei Aspekte bilden die Hauptförderschwerpunkte von Valerie im *Richtig Schreiben*.

Die Doppelkonsonanz

Die Grundlage für die Regelbeschreibung der Konsonantenverdopplung ist die unterschiedliche Quantität des Stammvokals (vgl. NERIUS 2007, S. 438). Als Grundvoraussetzung gilt jedoch, dass der Lerner zunächst weiß, was ein Stammvokal ist und auch eine Aussage darüber treffen kann, ob der Vokal kurz oder lang ist. Hierbei ist das genaue Abhören und Analysieren der eigenen Aussprache notwendig. Um dieses Vorgehen zu unterstützen, können dem Schüler mehrere Möglichkeiten auf unterschiedlichen Lernkanälen angeboten werden. Beispielsweise kann das Sprechen motorisch unterstützt werden, wenn der Lerner beim Sprechen eines langen Vokals die Dehnung eines Gummibandes mit beiden Händen imitiert. Bei einem kurzen Vokal kann mit dem Zeigefinger kurz auf den Tisch oder die Hand getippt werden. Eine optische Hilfe bietet die Markierung der Vokale in Anlehnung an die Handbewegungen. Hierbei wird unter einen langen Vokal ein Strich gezogen und ein kurzer Vokal mit einem Punkt markiert. Auch die Bereitstellung von Beispielwörtern kann dem Schüler eine Unterstützung in der Differenzierung der Vokalquantität bieten. Der Lerner vergleicht die eigene Verschriftung mit Beispielwörtern, die einen langen Vokal haben. Beispielsweise „Klingt das **i** in *Liebe* wie das **i** in *Ziege*?“ All diese Möglichkeiten bedürfen viel Übung. Doch wenn der Schüler die Fähigkeit erlangt hat, lange Vokale zu identifizieren, dann funktioniert die Unterscheidung lang-kurz häufig einfacher (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2011, S. 190).

Die Großschreibung

Die theoretischen Grundlagen der Großschreibung wurden bereits in Kapitel 3.1 abgehandelt. Hier sollen nun Möglichkeiten zur Förderung der Großschreibung dargestellt werden. Häufig haben die Schüler Schwierigkeiten, Nomen zu identifizieren. Denn nur Nomen werden großgeschrieben und bilden somit eine Ausnahme von der Kleinschreibung. Der Großschreib-Automat kann Schüler bei der Identifikation von Nomen unterstützen.

6. Förderung des Richtig Schreibens

6.4 Förderung orthographischer Aspekte

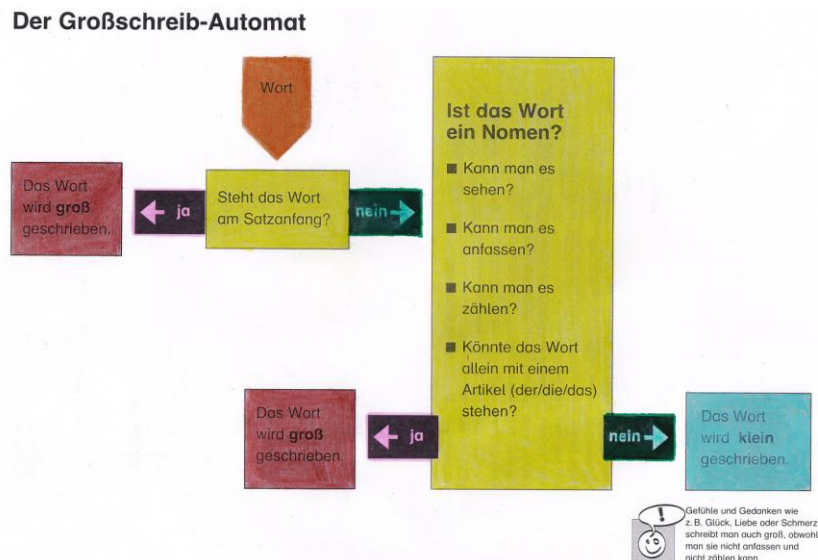


Abb.7: Großschreib-Automat (NINA BODE-KIRCHHOFF 2005, S. 10)

Hierbei werden die zentralen Fragen gestellt, die zur Bestimmung von Nomen benötigt werden. Der Lerner geht systematisch vor und beginnt mit der Frage: „Steht das Wort am Satzanfang?“ Wenn dies nicht der Fall ist, werden charakteristische Merkmale eines Nomens überprüft. Hierzu gehört das Sehen, Anfassen und Zählen. Diese Angaben treffen jedoch auf Abstrakta (Glück, Liebe usw.) meist nicht zu. Daher gibt die abschließende Frage, ob das Wort mit einem Artikel stehen kann, mehr Aufschluss. Wenn eine der Fragen mit einem „ja“ beantwortet werden kann, so folgt daraus, dass das Wort großgeschrieben wird. Den Schülern wird durch dieses Vorgehen eine einfache Systematik an die Hand gegeben und auch die Visualisierung bietet eine große Unterstützung. Der Lerner darf Detektivarbeit vollziehen und ist gespannt auf das Ergebnis, wenn er die Spur der Großschreibung verfolgt (vgl. NINA BODE-KIRCHHOFF 2005, S. 8ff.).

Die Zeichensetzung

Die Zeichensetzung wird am besten im Rahmen des Verfassens von Texten gefördert. Bei Betrachtung des selbst verfassten Inhalts werden die Satzschlusszeichen gesetzt. Mit Übung wird der Lerner die Sätze intuitiv markieren (vgl. AUGST/DEHN 1998, S. 193). Daher wurde auch in der Arbeit mit Valerie dieser Förderschwerpunkt in das Texte verfassen und überarbeiten integriert.

II. PRAXISTEIL

7. Beispielkind: Valerie

Im Praxisteil der Arbeit soll nun die Schülerin Valerie⁵ vorgestellt werden. Ich habe das Mädchen von Mitte September bis Mitte November ein Stück in ihrer Rechtschreibentwicklung begleitet.

In diesem Kapitel soll Valerie zunächst näher beschrieben werden. Anschließend werden die Umgebung und Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse der Schülerin erläutert.

Mithilfe von Beobachtungen und Schreibproben habe ich eine Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Valerie vorgenommen, die in Kapitel 7.3 beschrieben werden. Abschließend wird der Schwerpunkt der Förderung begründet.

7.1 Blick auf die Lernerin

Ich habe Valerie im April 2012 im Verlauf meines Tagespraktikums kennen gelernt. Zum Zeitpunkt der Förderung besuchte Valerie die 6. Klasse. Die Beschreibung der Schülerin basiert auf eigenen Beobachtungen, Gesprächen mit dem Klassenlehrer und aus der schulischen Akte.

Familiärer und schulischer Hintergrund

Valerie wurde im Oktober 2000 als zweites von insgesamt fünf Kindern geboren. Sie lebt mit ihrer Familie in einem Dorf außerhalb von P. Sie hat die deutsche Staatsangehörigkeit. Die Familiensprache ist überwiegend deutsch. Die Eltern sprechen untereinander häufig italienisch. Doch nach Aussage der Lehrperson und eigenen Angaben der Schülerin verfügt sie nur über geringe Kenntnisse in der italienischen Sprache.⁶

Valerie hat zwei Jahre lang den Regelkindergarten in ihrem Wohnort besucht und wurde 2007 in die Grundschule eingeschult. Hier fiel sie aufgrund ihrer allgemein schwachen Leistungen in der ersten Klasse auf. Der Einsatz von Förderunterricht, Einzelbetreuung und speziellen Hausaufgaben brachte keine Besserung. Nach einer sonderpädagogischen Testung im Frühjahr 2008 stimmte die Mutter dem Wechsel auf eine Förderschule zu. Seit dem Schuljahr 2008/2009 besucht Valerie die Förderschule in P.

Kommunikative und schriftsprachliche Kompetenzen

In Anlehnung an die diagnostischen Fragen nach DEHN werden die kommunikativen und schriftsprachlichen Kompetenzen von Valerie nun kurz dargestellt.

⁵ Name ist anonymisiert.

⁶ Aus diesem Grund wurde der Aspekt der Mehrsprachigkeit aus dieser wissenschaftlichen Arbeit ausgeklammert.

7. Beispielkind: Valerie

7.1 Blick auf die Lernerin

Was kann Valerie schon?

Im phonetisch-phonologischen Bereich bildet Valerie alle Phoneme des Deutschen korrekt.

Bezogen auf den morphologisch-syntaktischen Bereich kann festgestellt werden, dass die Schülerin meist in kurzen Sätzen spricht und weitestgehend einfache Wörter verwendet. Ihre grammatischen Fähigkeiten habe ich mithilfe des Auswertungsrasters „Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten“ von FÜSSENICH/JUNG analysiert. Bezogen auf die syntaktischen Aspekte kann gesagt werden, dass Valerie die Verbstellung sowohl bei Aussagesätzen („Ich war schon mal im Zoo.“), im Imperativ („Fang mit mir mal den Tiger ein!“) als auch bei Fragesätzen („Wo sind nur die Nilpferde geblieben?“) korrekt anwendet. Sie gebraucht hauptsächlich ausgewählte Satzglieder wie Subjekt, Prädikat und Akkusativobjekt. Auch in Nebensätzen verwendet sie die korrekte Verbstellung („Der Wurm ist am [sic!] Regen, weil er Regen mag.“). Die Verneinung bildet sie richtig („Die Kuh sollen wir heute nicht melken.“). Im morphologischen Bereich beherrscht die Schülerin die Subjekt- Verb- Kongruenz sicher und auch die zusammengesetzten Zeiten mit haben/sein stellen für sie kein Hindernis dar.

Bezogen auf den semantisch-pragmatischen Bereich kann sich Valerie gut ausdrücken und ihre Meinung verständlich und klar äußern. Auch das Lesen bereitet ihr keine Schwierigkeiten; sie liest gerne. Die Schülerin sagt von sich selbst, dass sie über die Sommerferien geübt habe und nun besser geworden sei. Diese Selbsteinschätzung kann ich bestätigen. Sie liest flüssig und kann das Gelesene wiedergeben. Valerie ist in der Lage, Fragen zu dem Inhalt eines Textes zu beantworten und kann Textstellen wiederfinden. Sowohl Sätze als auch ganze Texte kann sie sinnerfassend lesen. Gemeinsam bastelten wir Pferde aus Tonkarton anhand einer Bastelanleitung. Das Lesen von Anweisungen und die Umsetzung bereiten Valerie keine Schwierigkeiten. Das Gebastelte wurde später als Erinnerungs-Pferd bei der Text Überarbeitung verwendet.

Beim Schreiben verfasst Valerie eigene Texte meist in einem Umfang von wenigen Sätzen. Diese sind weitestgehend verständlich und kohärent. Sie beherrscht die Schreibschrift, verwendet aber lieber Druckbuchstaben.

Was muss Valerie noch lernen?

Im phonetisch-phonologischen Bereich weist Valerie keine Schwierigkeiten auf.

Bei den morphologischen Aspekten fällt auf, dass Valerie den Plural nicht immer korrekt bildet („Die Esels sind schön“) und auch das Genus bei manchen Wörtern nicht sicher ist („Der Känguru hüpf.“). Schreibproben verdeutlichen, dass der Kasus beim Verschriften teilweise noch Schwierigkeiten bereitet, im Mündlichen sind hier allerdings keine Auffälligkeiten erkennbar (vgl. Kapitel 7.3.3). Im semantisch-pragmatischen Bereich kann angemerkt werden, dass das Begriffswissen der Schülerin noch ausbaufähig ist. Begriffe wie Mit-oder Selbstlaut bzw. Vokal oder Konsonant sind ihr nicht geläufig.

Sie verwechselt auch andere Begriffe, beispielsweise wollte sie von mir eine Bastelanleitung ausleihen um ein Pferd auch zu Hause basteln zu können. Sie fragte mich, ob ich ihr die *Einleitung* noch geben könne. Nachdem ihre Klasse einen Ausflug zur Mosterei gemacht hatte, berichtete sie mir, dass sie in der *Monsterei* gewesen waren. Die Schülerin hat über die Sommerferien große Fortschritte im Lesen gemacht, daher bestehen hier nun keine Schwierigkeiten mehr.

Beim Schreiben jedoch fehlen ihr häufig die Ideen, so die Meinung der Lehrerin. Die Schülerin behauptet von sich aus, dass sie nicht gerne schreibe. Dies kann an ihrem Fehlerbewusstsein liegen, denn nach Aussagen der Lehrerin ist Rechtschreibung das momentan größte Problem von Valerie. Sie weist alle Fehlerschwerpunkte auf und nur das lautgetreue Schreiben sei weitestgehend gefestigt, so die Klassenlehrerin. Bezogen auf ihr Problemlöseverhalten kann Valerie anhand der differenzierten Beschreibungen von BÖRNER (1995, S. 82) in die Kategorie „Vermeidungsverhalten“ eingeordnet werden. Sie stellt sich der Aufgabe, erkennt jedoch keine Probleme, obwohl sie bei Schreibungen häufig stockt und offensichtlich Probleme hat. Mit einem solchen Verhalten wird Erkenntnisgewinn verhindert (vgl. Kapitel 4.1).

Was kann Valerie als nächstes lernen?

Diese Frage wird in Kapitel 7.4 beantwortet, nachdem die Fähigkeiten und Schwierigkeiten im *Richtig Schreiben* dargestellt wurden.

Arbeits- und Lernverhalten

Valerie verhält sich im Unterricht meist eher unauffällig. Sie ist ruhig und nach Aussage der Lehrerin teilweise müde. Allgemein arbeitet sie konzentriert und selbständig mit, manchmal jedoch wird dieses Verhalten durch ihre mangelnde Aufmerksamkeit gestört. Es hat sich herausgestellt, dass Valerie besser alleine arbeitet, weil sie sich dann weniger ablenken lässt. Im Allgemeinen ist sie erfolgsorientiert und hat ein hohes Durchhaltevermögen. Diese Ausdauer ist auch in ihrer Teilnahme an der Triathlon-AG ersichtlich. Hier ist sie sehr erfolgreich und kann sich im Team gut einbringen. Valerie ist leicht zu begeistern - vor allem für Tiere und Musik. Des Weiteren fällt Valerie durch ihren zuverlässigen Schulbesuch in der Klasse positiv auf.

Sozialverhalten

Valerie scheint etwas schüchtern und zurückhaltend. Sie orientiert sich häufig an Vorbildern oder Klassenkameraden. Sie ist gegenüber ihren Mitschülern freundlich und sehr

kompromissbereit. Teilweise ist sie zu nett und wehrt sich kaum bei Ungerechtigkeiten. Sie ist selbständig und leistet gerne Hilfe. Von sich selbst aus fordert sie kaum Hilfe ein. Wenn sie einen Fehler gemacht hat, äußert sie gelegentlich über sich selber Negatives. Ihr Selbstvertrauen ist noch ausbaufähig, denn häufig ist sie etwas zu ängstlich und sich selbst gegenüber zu kritisch. Gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen verhält sie sich respektvoll, ist gut in die Klasse integriert und kann sich an Regeln halten.

7.2 Blick auf den Unterricht

Nachdem die Schülerin kurz vorgestellt wurde, wird nun ein kurzer Einblick in den (Recht-) Schreibunterricht gegeben, den die Lernerin täglich erlebt.

Folgende Informationen über den Deutschunterricht habe ich sowohl aus einem Gespräch mit der Deutschlehrerin als auch aus eigenen Beobachtungen bei Hospitationen.

In dem vergangenen Schuljahr wurde der Deutschunterricht auf zwei Lehrpersonen aufgeteilt. Die jetzige Deutschlehrerin hatte das Texte verfassen und Lesen übernommen und eine andere Kollegin war für das *Richtig Schreiben* und den Bereich der Grammatik verantwortlich. In dem momentanen Schuljahr hat nun eine Lehrperson den gesamten Deutschunterricht übernommen. Diese Trennung ist meines Erachtens wichtig zu erwähnen, weil daraus abzuleiten ist, dass das *Richtig Schreiben* im Unterricht nicht in das Texte verfassen eingebettet war, weil diese Bereiche zwei verschiedenen Lehrpersonen zugeteilt wurden. Momentan besteht der größte Teil des Deutschunterrichts aus Frontalunterricht. Entweder wird der Unterricht angeleitet oder die Schüler bearbeiten differenzierte Arbeitsblätter. Da nach Aussagen der Lehrerin momentan kein passendes Sprachbuch für die Klassenstufe auf dem Markt ist, kopiert die Lehrperson Aufgabenblätter aus mehr oder weniger empfehlenswerten Sprachbüchern. Die Arbeitsblätter werden für jeden Schüler individuell zu einem Ringbuch gebunden. Die Aufgaben werden teils als Hausaufgabe, teils im Unterricht bearbeitet. Neben dem Bearbeiten der Arbeitsblätter bildet das Abschreiben einen weiteren Schwerpunkt des Unterrichts. Die Vorgehensweise dieser Arbeitstechnik wurde besprochen, mithilfe eines Lernplakats zusammengefasst und momentan in der Klasse geübt. Zudem bildet das Texte verfassen einen Bestandteil des Deutschunterrichts. Meist wird entweder eine Geschichte weitererzählt oder eine Bildergeschichte beschrieben. Freies Schreiben, ohne Themenvorgabe, wird nicht praktiziert mit der Begründung, dass die Schüler von sich aus „keine Ideen auf das leere Blatt bringen“. Daher werden bei einem benoteten Aufsatz meist gemeinsam in der Klasse Ideen gesammelt und anschließend verschriftet jeder eigenständig einen Text. Beispielsweise wurde im Frühjahr 2012 das Thema „Fahrrad“ behandelt. Im Deutschunterricht wurde ein Text zu dem Thema „Mein Fantasiefahrrad“ verfasst, nachdem in einem anderen Fach zuvor die Bestandteile des Fahrrads besprochen wurden. Nachstehend befindet sich der Text von Valerie.

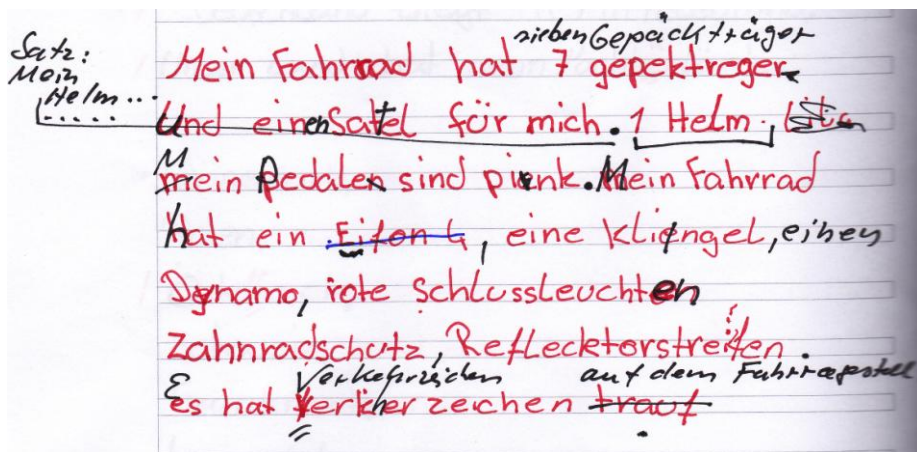


Abb.8: Aufsatz „Mein Fantasiefahrrad“ von Valerie 01.03.2012

Dieser Aufsatz war eine Klassenarbeit. Grundsätzlich korrigiert die Lehrerin das Geschriebene, indem sie entweder mit einem (Rot-)Stift in den Schülertext hineinschreibt oder sie tippt den Text in korrekter Schreibweise am Computer ab und gibt inhaltliche Verbesserungsvorschläge, wie beispielsweise folgender Lehrerkommentar zu einem Aufsatz von Valerie am 22.05.2012:

„Der Schluss fehlt. Was hast du gemacht mit den Dingen, die du dir gewünscht hast?????? Schreib bitte den ganzen Aufsatz verbessert in dein Heft. Erst dann kann ich dir eine Note geben.“

Hier wird also eine komplette Verbesserung gefordert (siehe Anhang 1). Bei Aufsätzen wird die Rechtschreibung nicht benotet, sondern lediglich der Inhalt. Dennoch werden die falschen Schreibungen markiert und von der Lehrperson verbessert. Die Schüler überarbeiten ihre eigenen verfassten Texte nicht selbst. Diese Anforderung traut die Lehrerin den Schülern nicht zu: Das könnten nur die zwei besten Schüler - das lohne sich nicht. Der Gebrauch von Wörterbüchern zum Nachschlagen von schwierigen Wörtern wird momentan in der Klasse thematisiert und geübt. Neben dem Texte verfassen werden auch Diktate geschrieben. Hierfür wird der Text vorher mehrmals geübt. Zu einem vorher angekündigten Zeitpunkt wird dann das Diktat als Klassenarbeit abgehandelt. Die Lehrerin korrigiert die Rechtschreibung mit dem Rotstift und gibt eine Rückmeldung über die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter (siehe Anhang 2).

Ein Lob oder weitere Arbeitsschwerpunkte werden nicht erwähnt. Die Noten sind pädagogisch abgestuft um die Motivation der Lerner aufrecht zu erhalten, so die Aussage der Lehrperson. Eine schlechtere Note als „ausreichend“ wird nicht vergeben.

Bezogen auf das *Richtig Schreiben* wurde im vergangenen Schuljahr gelegentlich ein „Wort der Woche“ besprochen, doch dieses Ritual scheint aufgrund des Lehrerwechsels nicht mehr vollzogen zu werden. Momentan wird das Richtig Schreiben hauptsächlich durch das Schreiben von Diktaten geübt.

7. Beispielkind: Valerie

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

Weitere Methoden werden kaum angewendet, denn nach Aussage der Lehrerin habe das keinen Sinn mehr, weil jeder einen anderen Zugang habe und das sei zu anstrengend. Der Zug der Rechtschreibung ist abgefahren und wer es bis jetzt immer noch nicht verstanden hat, lernt es eben nicht mehr. Die Deutschlehrerin scheint hier nach dem Motto „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ zu handeln.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Deutschunterricht, den Valerie täglich erlebt, bezogen auf die vier Säulen des Rechtschreibunterrichts nicht sehr ausgewogen ist. Im Deutschunterricht werden vor allem Texte gelesen werden und auch das Texte verfassen ist darin eingebettet. Allerdings werden die Texte nicht von den Schülern selbstständig überarbeitet. Das Fehlerbewusstsein wird eher in Richtung Fehlervermeidung entwickelt. Je weniger von der Lehrperson angestrichen wird, umso besser die Note. Die Begründungen für Schreibungen werden als Lernplakate im Klassenzimmer aufgehängt. Die Schüler sind allerdings kaum in der Lage, die explizit vermittelten Rechtschreibregeln in ihre eigenen Schreibungen zu integrieren und ein Regelbewusstsein aufzubauen. Bezogen auf die Methodenkompetenzen werden das *Abschreiben* und *Nachschlagen* geübt. Über die Schreibung von Wörtern wird nicht nachgedacht.

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

Zur Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Valerie wurden die Verfahren, Raster und Fragen zur Hilfe genommen, die in Kapitel 5 vorgestellt wurden. Die Durchführung und Ergebnisse sollen nun nachstehend erläutert werden. Die Originaltexte und ihre Auswertung befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

7.3.1 Motivation

Zur Erhebung der Motivation wurden die „Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben“ von HUSEN verwendet sowie ein Fragebogen zur Motivation von VALTIN (vgl. Kapitel 5.3). Auf die Frage, ob Valerie Rechtschreibung mag, antwortet sie mit „ja“. Dies kann jedoch auch eine „sozial erwünschte“ Antwort sein.

Findest du es eigentlich wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?

Wie man ein Test schreibst meist man auch
Fehler frei schreiben

Abb.9: Ausschnitt aus dem Rechtschreibfragebogen nach VALTIN (28.09.12)

Dieser Ausschnitt aus dem Fragebogen nach VALTIN (siehe Anhang 3) verdeutlicht, dass Valerie das *Richtig Schreiben* mit Tests verbindet. Eine gute Note und der schulische Erfolg scheinen bei ihr mit dem *Richtig Schreiben* verknüpft zu sein.

In dem weiteren Gespräch stellte sich heraus, dass sie das Schreiben in der Schule nicht besonders mag, weil sie meist keine Ideen hat. Die schlussfolgernde Annahme, dass das Schreiben bei der Schülerin keinen Platz im Alltag hat, ist jedoch nicht richtig. Denn auf die Frage, ob sie in ihrer Freizeit etwas schreibt, antwortet sie: „Ich schreibe manchmal abends wie das Reiten war und sammle alles in einer Mappe.“ Die Lernerin nutzt die Schrift, um Einträge in ihr „Pferde-Tagebuch“ zu machen. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Motivation zum Schreiben grundsätzlich vorhanden ist, jedoch die Motivation zum *Richtig Schreiben* wenig ausgeprägt ist. Denn das *Richtig Schreiben* wird hauptsächlich mit der Schule verbunden und die Einsicht, dass die richtige Schreibweise eine Dienstleistung an den Leser ist und Missverständnisse verhindert, fehlt.

Valeries Motivation beim Schreiben des ersten Textes in der Förderung war hoch, weil sie ein Pferdecomic weiterschreiben durfte. Da Pferde ihr momentanes Lieblingsthema sind und sie Pferdezeitschriften mag, war ihre volle Aufmerksamkeit geweckt. Dieses Interessengebiet wurde in der Förderung aufgegriffen. Die Schwierigkeit, dass Valerie im Laufe des Schreibprozesses häufig die Ideen fehlen, bestand hier nicht, weil die Schülerin auf ihr eigenes thematisches Wissen zurückgreifen konnte oder die nächsten Comicbilder betrachtete und sich so gegebenenfalls Schreibideen herleiten konnte. Weitere Angaben zu diesem verfassten Text werden in Kapitel 7.3.3 dargestellt.

7.3.2 Schreiben von Einzelwörtern

alphabetisches Schreiben

Die alphabetische Strategie bildet die Grundlage dafür, dass Schüler ihre Fähigkeiten im *Richtig Schreiben* überhaupt weiter entwickeln können. Daher wurde als erstes diagnostisches Verfahren das alphabetische Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 47) durchgeführt. Die Auswertung der Beobachtungsaufgabe (siehe Anhang 4 und 5) zeigt, dass Valerie 7 von 14 Wörtern richtig geschrieben hat. In ihrer Schreibung finden sich weder eine Vertauschung oder Auslassung von Graphemen oder Silben noch eine Reduzierung der Mehrfachkonsonanz. Dennoch lässt die Auswertung einige Fehlerschwerpunkte erkennen.

In fünf Wörtern wendet Valerie Rechtschreibregeln diffus an. Allerdings ist anzumerken, dass Valerie grundsätzlich die alphabetische Strategie beherrscht, denn bei diesen Fehlschreibungen fällt besonders auf, dass sie orthographische Regeln übergeneralisiert. Beispielsweise verschriftet sie <Gorcke> und <Schockolade>. Normalerweise würde ein <k> verschriftet werden. Möglicherweise wurde <ck> im Unterricht vermittelt und sie übergeneralisiert dies nun. Den Auslaut <g> in ‚Zwerg‘ verschriftet Valerie ebenfalls als <ck>. Der normalen Aussprache würde ein <k> entsprechen. Da sie jedoch die Regel kennt, dass manchmal <k> als <ck> verschriftet wird, wendet sie diese an. Ähnlich verhält sie sich bei <Tromppete> hier wendet sie die Doppelkonsonanz an falscher Stelle an und <Krokodiel>

7. Beispielkind: Valerie

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

verschriftet sie mit <ie> anstatt <i>. Diese Schreibweisen verdeutlichen, dass Valerie die Verwendung der orthographischen Regeln noch nicht eindeutig verstanden hat. Sie ist sich bewusst, dass es orthographische Merkmale wie <ck> oder <ie> gibt, weiß jedoch kaum über die Verwendung Bescheid. Bei zwei Wörtern (<Tragtor> und <Trachen>) verwechselt sie stimmlose und stimmhafte Konsonanten. Eine weitere Überprüfung in diesem Bereich hat jedoch gezeigt, dass Valerie grundsätzlich hier keinen Förderbedarf hat. Einmal verschriftet sie <Gorcke> anstatt <Gurke>. An dieser Stelle verwechselt sie die ähnlichen Vokale /o/ und /u/. Sie spricht das Wort jedoch richtig aus. Die Analyse der Beobachtungsaufgabe zeigt, dass Valerie das alphabetische Schreiben weitestgehend beherrscht. Sie ist in der Lage, den Phonemen die richtigen Grapheme zuzuordnen. Es bestehen noch geringe Probleme bei der Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten (/k/ und /d/).

Der größte Teil der Fehlschreibung lässt sich durch eine diffuse Verwendung von orthographischen Elementen erklären. Neben teilweise korrektem Gebrauch der orthographischen Strategie kommt es jedoch gleichzeitig häufig zur diffusen Übergeneralisierung dieser Elemente. Besonders auffallend ist die Konsonantenverdopplung von <ck>. Daher sollte bei einer Förderung auf der alphabetischen Strategie aufgebaut werden und Sicherheit in der Verwendung von orthographischen Elementen vermittelt werden.

Die Hamburger Schreibprobe

Um die Annahme zu bestätigen, dass Valerie die alphabetische Strategie weitestgehend beherrscht und momentan auf der orthographischen Stufe steht, wurde der Schülerin die Hamburger Schreibprobe vorgelegt. Ich wählte die HSP 5-9 und führte diese Mitte September durch. Da für die 6. Klasse der Förderschule und diesen Zeitraum keine Vergleichswerte vorliegen und diese für die individuelle Förderung von Valerie ohnehin unerheblich sind, werde ich im Folgenden lediglich auf die qualitative Auswertung der Schreibungen eingehen. Für eine bessere Darstellung wurden alle Fehlschreibungen in das Rechtschreibanalyseraster von CRÄMER 2012a eingetragen (siehe Anhang 6). Valerie hat 19 von 49 Wörtern richtig geschrieben und 282 von 339 Graphemtreffern realisiert. Um genauere Aussagen über ihre Rechtschreibfähigkeiten machen zu können, ist die Betrachtung der Lupenstellen unerlässlich. Valerie verschriftet 18 von 30 Lupenstellen der alphabetischen Strategie korrekt. Selbst schwierige Konsonantenverbindungen wie ‚Schiedsrichter‘ (<Schitzrichter>) und ‚Sekretärin‘ (<Sekreteren>) werden größtenteils korrekt verschriftet. Dennoch ist diese Strategie noch ausbaufähig und muss gefestigt werden. Dies bestätigt die Annahmen, dass die Schülerin die Beziehung zwischen den Phonemen und Graphemen weitestgehend erfasst hat.

Der relativ geringe Wert ist eine Folge der diffusen Verwendung der Rechtschreibregeln. Bezogen auf die orthographische Strategie verschriftet Valerie 9 von 25 Lupenstellen korrekt. Hier fällt auf, dass die Schülerin vor allem Schwierigkeiten mit der Doppelkonsonanz sowie dem Dehnungs-h hat. Sie weiß allerdings über diese orthographischen Erscheinungsformen (<Fußballmannschaft>, <fahrad Schloss>) Bescheid doch es scheint ihr schwer zu fallen, Regelmäßigkeiten und Sinnhaftigkeit hinter solchen Rechtschreibmerkmalen zu erkennen und auch anzuwenden. Dies bestätigen auch die neun überflüssigen orthographischen Elemente, die Valerie in Wörtern wie beispielsweise <Tohwaht> oder <schimmft> einfügt. Die morphematische Strategie ist nur geringfügig ausgeprägt. Die Verschriftung von Kompositionsschreibungen (<Geburstaggessen>, <Verk Herschild>) verdeutlichen, dass die Verbindung zweier Morpheme mithilfe eines Fugenelements noch nicht beherrscht wird. Auch die Umlautung (<bankreiber>) bereitet noch Probleme. Bezogen auf die wortübergreifende Strategie kann angemerkt werden, dass die Schülerin Wortgrenzen weitestgehend markiert, Satzgrenzen allerdings nicht mit einem Punkt versehen werden. Auch die Groß- und Kleinschreibung wird kaum beachtet.

Betrachtet man das ausgefüllte Fehleranalyseraster von CRÄMER, so lässt sich erkennen, dass die Schülerin die alphabetische Strategie weitestgehend beherrscht und sich momentan auf der Stufe der orthographischen Strategie befindet. Valerie hat zwar schon viele orthographischen Prinzipien und Regeln kennen gelernt, kann diese aber nicht immer richtig einsetzen und neigt zu Übergeneralisierungen. Mit Aspekten aus der morphematischen Strategie setzt sie sich momentan noch kaum auseinander.

Schreibweisen begründen

Da der Fragebogen von VALTIN neben Motivation (vgl. Kapitel 7.3.1) auch Aufschluss über die Rechtschreibstrategie und die Regelverwendung gibt und letzteres bei der Schülerin auffällig ist, wird dieses diagnostische Verfahren unter einer anderen Fragestellung im weiteren Verlauf erneut aufgegriffen. Zusätzlich wurde die Schülerin gebeten die Schreibweise von fünf Wörtern (Kasse, Fahrrad, warum, Lederband und Blätter) zu begründen. Denn das Nachdenken über die Schrift ist ein wichtiger Bestandteil des *Richtig Schreibens* und wird vor allem in den Rechtschreibgesprächen (vgl. Kapitel 8.3) aufgegriffen. Aufgrund der Antworten von Valerie konnte festgestellt werden, dass sie die Regel des Verlängerns kennt und anwendet. Dies lässt die Begründung der Schreibung von *Lederband* schlussfolgern (<wenn mann mer macht dann hört mann d>). Auch die Umlautung bei *Blätter* kann sie richtig begründen (<ich höre wenn ich bletter auspreche höre ich e einzahl schreibt mann blatt>). Allerdings zeigt diese Erklärung auch, dass Valerie vor allem den phonetischen Lösungsweg bevorzugt:

7. Beispielkind: Valerie

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?

Ich schreibe wenn ich es nicht weiß dann
Schreibe ich wie ich höre

Abb.10: Ausschnitt aus dem Rechtschreibfragebogen nach VALTIN (28.09.12)

Nach VALTIN wird diese Methode häufig von schwachen Rechtschreibern verwendet. Die Schreibung von einem genauen Hinhören oder Vorsprechen abzuleiten ist eine fehlerträchtige Strategie, denn die Regel (alphabetische Strategie) kann nur bedingt eingesetzt werden und muss auf jeden Fall erweitert werden. Auch die Schreibweise von *Fahrrad* (<weil man die zwei rr hört>) und *Kasse* (<weil man Kasse so hört, mit zwei s>) begründet die Schülerin mit der alphabetischen Strategie.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Schülerin einzelne Regeln kennt und diese teilweise auch korrekt auf Schreibungen übertragen kann. Wenn allerdings andere orthographisch wichtige Merkmale nicht begründet werden können, greift die Schülerin auf die alphabetische Strategie zurück, was jedoch nicht immer zur richtigen Schreibung führt. Es lässt sich erkennen, dass Valerie im Unterricht nicht gelernt hat über ihre Schreibweise nachzudenken und die Verschriftung zu begründen.

7.3.3 Fehleranalyse von verfassten Texten

Valerie erhielt Ende September den Schreibauftrag, ein Pferdecomic aus einer Pferdezeitschrift weiter zu schreiben. Zunächst las sie den Beginn des Comics für sich selbst und sollte dann Ideen über den weiteren Verlauf der Geschichte verschriften. Der Comic beschreibt, wie drei Jugendliche, Ferdinand, Anna und Jenny, die Idee entwickeln, einen Tier-Rettungs-Notdienst einzurichten. Vier zusammenfassende Comicbilder befinden sich im Anhang (Anhang 7).

Valerie las den Comic leise und verfasste daraufhin folgenden Text:

Originaltext von Valerie am 28.09.12 (104 Wörter)	Rechtschreibung und Grammatik korrigiert
<p>Das Telefon klingelt Ferdinand geht ran und spricht mit dem mann mein Hasse ist auf der Weide mit Wiend und Wetter wir kommen so schnell wie mocklich mit unsere Pferde sie gehen in die weide und retten denn hasse und dan bringt Anna das hasse zum Fremmdem mann und der mann ist wider glücklich das der sein hasse wieder hatt Dann kriegen sie wider ein anruf Sie müssen ein Hund retten wir kommen in 5 minuten und jetzt reiten sie loss und sie sind da angekommen anna muss den Hund retten fom brunnen und anna fligt fast runter jenny rettet anna und der Hund</p>	<p>Das Telefon klingelt. Ferdinand geht ran und spricht mit dem Mann: „Mein Hase ist auf der Weide bei Wind und Wetter.“ „Wir kommen so schnell wie möglich mit unseren Pferden!“ Sie gehen auf die Weide und retten den Hasen und dann bringt Anna den Hasen zum fremden Mann und der Mann ist wieder glücklich, dass er seinen Hasen wieder hat. Dann kriegen sie wieder einen Anruf: „Sie müssen einen Hund retten!“ „Wir kommen in 5 Minuten.“ Und jetzt reiten sie los. Und sie sind da angekommen. Anna muss den Hund aus dem Brunnen retten und Anna fliegt fast runter. Jenny rettet Anna und den Hund.</p>

Wie bereits in Kapitel 5.5 beschrieben kann ein freier Text sowohl bezogen auf die Rechtschreibfähigkeit als auch die Textkompetenz ausgewertet werden. Zunächst soll die Textqualität mithilfe von dem „Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und-schwierigkeiten in Texten Lernender“ nach HUSEN ausgewertet werden.

7. Beispielkind: Valerie

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

Textqualität

Das ausgefüllte Raster befindet sich im Anhang 8. Die drei Teilbereiche sollen nun kurz erläutert werden. Die Motivation wurde bereits in Kapitel 7.3.1 dargestellt. Zu dem Bereich der Textkompetenz kann gesagt werden, dass die Schülerin einen kohärenten Text verfasst. Sie verwendet eine angemessene schriftliche Sprache (einzige Ausnahme <geht rahn>, was in einem Comic theoretisch aber möglich ist). Sie formuliert verständliche Sätze und bezieht sich auf das Thema. Thematisches Wissen (Pferde, Weide usw.) ist vorhanden und wird von Valerie korrekt eingesetzt. Ebenso das Schema eines Anrufs setzt Valerie schriftlich richtig um. Sie markiert das Gespräch jedoch nicht mit Anführungszeichen. Sprachliche literarische Muster wie beispielsweise eine Überschrift oder ein Einleitungssatz enthält der Text nicht. Dies ist jedoch auch nicht zwingend erforderlich, weil der Schreib Anlass das Fortsetzen eines Comics darstellt. Die Schreibaufgabe hat die Schülerin verstanden und setzt diese mit der passenden Wortwahl sehr gut um. Sie verfasst einen für Leser nachvollziehbaren Text, der einen „roten Faden“ enthält und die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge wiedergibt. Allerdings nimmt sie keine inhaltliche Überarbeitung nach dem Verfassen vor. Im dritten Teilbereich kann festgestellt werden, dass Valerie überwiegend Hauptsätze verschriftet, die sie jedoch nicht mit einem Satzzeichen kennzeichnet. Die Wortgrenzen werden eingehalten. Zudem sind die Zeitformen angemessen, auch wenn teilweise das Futur eher angebracht wäre. Die Artikel sind richtig, jedoch werden nicht alle Kasusformen korrekt gebildet (<unsere Pferde> anstatt <unseren Pferden>, <ein anruf> und <der Hund> anstatt <den Hund>). Kurze und häufig vorkommende Wörter verschriftet sie richtig. Allerdings findet ein konfuser Einsatz von orthographischen Elementen statt. Weitere Feststellungen zu dem Teilbereich des *Richtig Schreibens* werden im nächsten Abschnitt erläutert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Auswertung mit dem Raster verdeutlicht, dass Valerie gute Ideen für einen Text entwickeln kann, wenn sie motiviert ist. Die Motivation steigt bei ihr, wenn sie das Thema interessiert und sie über Hintergrundwissen verfügt. Auch im Bereich der Textkompetenz hat sie viele Fähigkeiten und kann einen verständlichen Text verfassen. Valeries Schwierigkeiten liegen hauptsächlich im Bereich der Rechtschreibung. Auch die Verwendung des Kasus ist noch nicht ganz sicher. Alle anderen Bereiche der Grammatik werden aber weitestgehend beherrscht.

Rechtschreibfähigkeit

Für die Analyse der Fähigkeiten des *Richtig Schreibens* im selbst verfassten Text wurde das „Rechtschreibanalyseraster“ nach CRÄMER zur Hilfe genommen. Hierbei wurden die Schreibungen in das gleiche Raster eingetragen, das bereits bei der qualitativen Auswertung der HSP verwendet wurde (vgl. Kapitel 7.3.2), um eine gute Übersicht über Fähigkeiten und Schwierigkeiten sowohl in Einzelwörtern als auch im Text zu erhalten.

Es lässt sich erkennen, dass kaum Fehlschreibungen in der alphabetischen Strategie gemacht wurden. Dies bestätigt erneut die Annahme, dass Valerie diese Strategie weitestgehend beherrscht. Möglicherweise verwendet sie beim Schreiben auch nur Wörter, die sie größtenteils sicher verschriften kann. Valerie vertauscht die Reihenfolge der Grapheme nicht und auch der Fehlerschwerpunkt *Vertauschung von ähnlichen Konsonanten*, der in der HSP festgestellt wurde, kann im freien Text nicht bestätigt werden. Dennoch fällt auf, dass in der orthographischen Strategie vor allem Schwierigkeiten im Bereich der Regelemente auftreten. Die Doppelkonsonanz, die sowohl beim alphabetischen Schreiben als auch bei der HSP häufig diffus verwendet wurde, tritt auch im freien Text wieder auf (<hasse>, <loss>, <fremmdem>). Allerdings wird dieses orthographische Element bei manchen Wörtern (<mann>, <kommen>, <anna>) auch richtig verwendet. Möglicherweise handelt es sich hierbei um Wörter, die sich Valerie aufgrund des häufigen Gebrauchs gemerkt hat. Nicht nur die Kürzezeichen sondern auch die Längezeichen sind auffällig (<kliengelt>, <Wiend>), sowie auch das Dehnungs-h (<rahn>). Es zeigt sich hierbei, dass Valerie die Möglichkeit der Markierung der Kürze bzw. Länge bekannt ist. Jedoch wird die Annahme bestätigt, dass Valerie orthographische Elemente kennt, die sie teilweise richtig anwendet aber auch häufig diffus. Bezogen auf die morphematische Strategie können kaum Aussagen getroffen werden, da nur wenige Kompositionsschreibungen (<angekommen>) und Umlautungen verschriftet wurden.

Die Fehlschreibungen in der wortübergreifenden Strategie lassen erkennen, dass Valerie Schwierigkeiten in der Groß- und Kleinschreibung hat. Durchgehend wird nur ein Nomen groß geschrieben (<Hund>); möglicherweise aufgrund des vorangehenden (un-) bestimmten Artikels. Alle anderen Nomen werden teilweise auch mit einem kleinen Anfangsbuchstaben verschriftet (<hasse>, <weide>, <anna>).

Valerie verschriftet in dem gesamten Text keine Satzzeichen, weder einen Punkt noch Anführungszeichen für die wörtliche Rede. Die einzige Rechtschreibregel, die sie auf Nachfrage kennt, wendet sie trotzdem an:

Kennst du irgendwelche Rechtschreibregeln? Welche?

Wenn ein Punkt kommt danach groß. Wenn kein Punkt kommt dann kann ich klein schreiben

Abb.11: Ausschnitt aus dem Rechtschreibfragebogen nach VALTIN

(28.09.12 - von Valerie diktiert)

Obwohl sie keine Punkte setzt, verschriftet sie erstaunlicherweise an den „eigentlichen“ Satzanfängen korrekterweise einen Großbuchstaben. Die Markierung der wörtlichen Rede ist ihr noch nicht bekannt.

7. Beispielkind: Valerie

7.3 Darstellung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Richtig Schreiben

Fähigkeit des Überarbeitens

Valerie zeigt bereits beim Verfassen des ersten Textes Anzeichen des Überarbeitens. Während dem Schreiben verbessert sie <brummen> in <brunnen> und <runder> in <runter>. Beides Mal findet eine Überarbeitung im Bereich des *Richtig Schreibens* statt. Eine grammatische Verbesserung vollzieht sie in der korrekten Änderung der Endung von <rettet> (zuvor <retten>). Als das letzte Wort zu Ende geschrieben war, betrachtete Valerie ihren Text als Endprodukt an. Sie las von sich aus den Text nicht mehr auf eventuelle grammatische Fehler, Rechtschreibfehler oder konzeptionelle Unstimmigkeiten durch.

7.3.4 Methodenkompetenzen im Richtig Schreiben

Neben dem Verschriften von Einzelwörtern und dem Texte verfassen wurden auch die Fähigkeiten von Valerie bezogen auf die Methodenkompetenzen *Nachschlagen*, *Abschreiben* und *Korrigieren* erhoben.

Abschreiben

Die Methodenkompetenz des Abschreibens wurde bei Valerie mithilfe einer Beschriftungsaufgabe überprüft. Die Schülerin erhielt einen kurzen Sachtext über die Anatomie eines Pferdes. Mithilfe der Informationen aus dem Text und den unterstrichenen Begriffen sollte sie anschließend ein Pferd beschriften (siehe Anhang 9).

Diese Aufgabe bereitete Valerie keine Schwierigkeiten. Lediglich bei dem Wort ‚Schulter‘ verschriftete sie zunächst <Schudler>, verbesserte das Wort allerdings anschließend korrekt. Das Einkreisen von schwierigen Stellen, das beim *Abschreiben* unterstützend wirken kann, war der Schülerin nicht bekannt und wurde erst in der Förderung thematisiert.

Nachschlagen

Um ein Wort im Wörterbuch nachschlagen zu können, muss der Schüler zunächst die Reihenfolge des Alphabets kennen lernen um das Wort im Wörterbuch auffinden zu können. Daher bestand zunächst die Aufgabe, sechs Wörter alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben zu sortieren. Valerie erledigte diesen Auftrag sehr schnell und sichtlich mit Freude. Sie kommentierte ihr Handeln mit der Äußerung „das ist leicht“. Auch das Aufgabenformat „Welches Wort passt in die Lücke?“, bei dem zu zwei Wörtern mit dem gleichen Anfangsbuchstaben ein weiteres in die Lücke der beiden hinzugefügt werden muss, bereitet ihr keine Probleme. Hierbei müssen der zweite und dritte Buchstabe beachtet werden, weil alle Wörter mit dem gleichen Buchstaben beginnen. Auch diese Aufgabe wurde von ihr ohne Schwierigkeiten gelöst. Daraus schlussfolgerte ich, dass sie die Wörter auch in einem Wörterbuch nachschlagen könne. Diese Arbeitstechnik beherrscht Valerie. Daher wurde in diesem Bereich nicht weiter diagnostiziert und gefördert.

Korrigieren

Das Überarbeiten von Texten ist eine zentrale und wichtige Aufgabe des Schreibprozesses. Valerie zeigte beim Verfassen des ersten Textes nur wenige Anzeichen des Überarbeitens (vgl. Kapitel 7.3.3). Sie las ihren Text nach dem Verfassen nicht noch einmal durch und entdeckte daher auch keine Unstimmigkeiten. Doch gerade das Finden von Fehlern ist sehr wichtig um einen Text korrigieren zu können. Daher erhielt Valerie in der nächsten Sitzung ihren Text erneut und sollte ihn nun auf mögliche Fehler hin untersuchen. Sie las sich den Text noch einmal durch und korrigierte währenddessen nur das Wort <fom> in <vom>. Bei der Korrektur eines fremden Textes verhielt sie sich ähnlich. Ihr Vorgehen zeigt, dass sie keine Strategie beim Korrigieren von Texten hat und die Fehlersensibilität noch ausbaufähig ist.

7.4 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte

Mithilfe der drei diagnostischen Fragen von DEHN soll nun eine Zusammenfassung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten im *Richtig Schreiben* von Valerie dargestellt werden, anhand derer sich dann die Auswahl der Förderschwerpunkte erkennen lässt.

Was kann Valerie?

Valerie beherrscht weitestgehend die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Sie ist in der Lage, Wörter richtig zu verschriften ohne Grapheme zu vertauschen und Mehrfachkonsonanzen zu reduzieren. Die Strategie des Syllabierens, Wörter in Silben sprechen und auch das Aufschreiben von Wörtern mit gleichzeitigem Mitsprechen hat die Schülerin bereits verinnerlicht. Sie schreibt mittlerweile ohne Vorsprechen und verschriftet lauttreue Wörter weitestgehend korrekt. In ihren Schreibungen wird ersichtlich, dass sie die Markierung der Kürze (Doppelkonsonanz) und Länge (Dehnungs-h) kennt. Allerdings ist die richtige Verwendung noch diffus. Valerie ist motiviert zu schreiben und auch *Richtig zu Schreiben*, wenn sie einen Sinn hinter der Aufgabenstellung sieht und das Thema sie interessiert. Beim Verfassen eines Textes kann Valerie Ideen zu einem Thema entwickeln, dass in ihrem Wissens- und Interessenbereich liegt. Sie schreibt verständliche und inhaltlich korrekte Texte. Sie weist sowohl im Bereich der Textkompetenz als auch in der Grammatik gute Fähigkeiten auf. Die Methodenkompetenzen *Abschreiben* und *Nachschlagen* beherrscht Valerie ebenfalls sehr gut.

Was muss Valerie noch lernen?

Die Verschriftungen beim alphabetischen Schreiben und der HSP verdeutlichen, dass Valerie orthographische Elemente bereits korrekt verwendet, wobei es jedoch gleichzeitig zur diffusen Übergeneralisierung dieser Elemente kommt. Dies wird besonders bei der

7. Beispielkind: Valerie

7.4 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte

Doppelkonsonanz ersichtlich. Die Regelmäßigkeit und Sinnhaftigkeit der orthographischen Elemente hat Valerie noch nicht völlig erfasst. Daher muss vor allem die orthographische Strategie gefördert werden. Valerie soll den Gebrauch einzelner orthographischer Elemente nachvollziehen und sicher anwenden können. Im Bereich des Texte Verfassens fällt auf, dass sie keine Punkte setzt und auch bei der Groß- und Kleinschreibung noch Schwierigkeiten hat. Das Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten verdeutlicht, dass vor allem die Rechtschreibkompetenz gefördert werden muss. Hierzu gehört auch die Methodenkompetenz des *Korrigierens*. Es fällt auf, dass Valerie nur eine geringe Fehlersensibilität aufweist und kaum Fehler in sowohl fremden als auch eigenen Texten findet.

Was kann Valerie als nächstes lernen?

Blickt man auf die Zone der nächsten Entwicklung, so liegt diese bei Valerie im Erwerb der orthographischen Strategie. Es konnte festgestellt werden, dass sich die Schülerin bereits mit Merk- und Regelementen auseinandersetzt. Diese sollen bewusster und vor allem nicht mehr diffus eingesetzt werden. Da im Rechtschreibanalyseraster vor allem das Regelement der Kürze auffällt, soll die Unterscheidung der Vokalqualität betrachtet werden und dabei vor allem der Blick auf die Vokalkürze und die Konsonantenverdopplung gelegt werden. Die Schülerin macht teilweise schon von dieser Regel Gebrauch. An das Regelwissen kann angeknüpft werden, richtig verwendet und auf andere Wörter mit Doppelkonsonanz übertragen werden. Durch die Vertiefung dieser Regel kann die Schülerin weitere Wörter orthographisch korrekt schreiben und somit einen Erfolg im *Richtig Schreiben* erleben. Im Bereich des Texte Verfassens soll der Schwerpunkt auf der Groß- und Kleinschreibung liegen. Da die Groß- und Kleinschreibung der wortübergreifenden Strategie zugeordnet wird, diese aber erst am Ende der Entwicklung im *Richtig Schreiben* steht, möchte ich diesen Bereich mit der Markierung von Satzgrenzen verbinden. Denn durch das Setzen von Punkten und die Großschreibung am Satzanfang erlangen die Texte Struktur und sind für andere Leser leichter verständlich. Valerie weiß, dass man nach einem Punkt großschreibt, markiert allerdings keine Satzgrenzen. Die Satzschlusszeichen werden auf den Punkt beschränkt. Die Groß- und Kleinschreibung wird größtenteils anhand von Texten verfassen und überarbeiten gefördert.

Bezogen auf die Methodenkompetenzen im Bereich *Richtig Schreiben* hat das *Korrigieren* der Schülerin die meisten Schwierigkeiten bereitet. Hier soll vor allem das Finden von Fehlern geübt werden. Denn die Fehlersensibilität ist eine entscheidende Fähigkeit im Bereiche des *Richtig Schreibens*. Aufgrund der diffusen Verwendung von orthographischen Aspekten werden Fehlerschwerpunkte gesetzt, damit der Schülerin Erfolgserlebnisse ermöglicht und bestimmte Regel- und Merkelemente verinnerlicht werden können.

8. Förderung

In diesem Kapitel sollen die in Kapitel 7.4 festgelegten Förderschwerpunkte dargestellt werden. Jeder Förderschwerpunkt umfasst zunächst die angestrebten Ziele, dann werden die Methoden der Förderung anhand ausgesuchter Aufgaben exemplarisch dargestellt und die Reaktion der Schülerin auf das Angebot erläutert. Abschließend erfolgt eine kurze Reflexion meinerseits über das dargebrachte Förderangebot.

Organisation

Der Zeitraum der Förderung betrug zwei Monate, in denen insgesamt zwölf Förderstunden von jeweils zwei Schulstunden stattfanden. Jede Förderstunde enthielt mindestens eine längere Entspannungsphase, in der meist gebastelt wurde und Valerie Dinge berichtete, die sie gerade bewegten. Die Förderung erfolgte parallel zum Unterricht, sodass die Herbstferien für eine kurze Unterbrechung sorgten. Für eine bessere Analyse und Reflexion wurde die Förderung mit einem Audiogerät aufgenommen.

Ziel

Das Förderangebot orientierte sich thematisch am Interesse der Schülerin. Aufgrund ihrer momentanen Vorliebe für das Reiten wurde das Thema „Pferd“ gewählt. Das Ziel war es, ein „Pferdebuch“ zu gestalten, das die verschiedensten Unterthemen wie beispielsweise das Futter, die Pflege oder auch die Sprache der Pferde enthielt.

Diese Aspekte wurden in den einzelnen Förderstunden erarbeitet. Hierbei bildeten die Rechtschreibgespräche und die Arbeit mit der Rechtschreibbox einen roten Faden. Ziel war es, bei Valerie ein Bewusstsein für das *Richtig Schreiben* zu entwickeln, sie für ihre Fehler zu sensibilisieren, diese zu verbessern und ihr Arbeitstechniken an die Hand zu geben, wie sie ihre eigene Schreibung überprüfen könne. Im Bereich des Texte Verfassens wurde vor allem das Überarbeiten thematisiert, aber auch die Motivation zum Schreiben allgemein.

Auswahl der Schwerpunkte

In den ersten Förderstunden wurden die diagnostischen Daten erhoben, die in Kapitel 7 dargestellt wurden. Darauf aufbauend erfolgte die Förderung. Diese entwickelte sich durch die Reflexion der vergangenen Förderstunden vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Kenntnisse und der aktuellen Fachdidaktik. Mit der Zeit ergaben sich die Förderschwerpunkte ‚Motivation und Texte verfassen‘, ‚Rechtschreibgespräche‘, und ‚Überarbeiten von Texten‘. Bezogen auf die orthographischen Aspekte wurde besonders der Schwerpunkt auf die Doppelkonsonanz gelegt.

8. Förderung

8.1 Motivation und das Verfassen von Texten

Es ist zu beachten, dass sich die Bereiche in der Förderung überschneiden. Doch genau in dieser Verflechtung der verschiedenen Bereiche des *Richtig Schreibens* liegt das Potenzial der Förderung.

8.1 Motivation und das Verfassen von Texten

Ziel

Nach den ersten Förderstunden, in denen die diagnostischen Daten erhoben wurden, wurde mir bewusst, dass Valerie das Schreiben in der Schule häufig mit Diktat oder dem Schreiben von Aufsätzen verbindet. Dennoch war die Schülerin beim Verfassen ihres ersten Textes in der Förderung zum Thema Pferd motiviert. Diese Motivation sollte in der Förderung bestehen bleiben, denn sie ist sehr wichtig für ein erfolgreiches Lernen.

Methoden und Reaktionen

Als ich mit Valerie zu Beginn der Förderung über ihre Interessen sprach, erzählte sie begeistert, dass sie nun reiten gehe. Zu Hause schreibe sie manchmal ihre Erlebnisse vom Tag auf und sammle alles in einem Ordner. Ich machte ihr den Vorschlag, dass wir ein „Pferdebuch“ erstellen könnten, in dem sie auch ihre Reiterlebnisse festhalten könnte. Von dem Buch war das Mädchen begeistert, allerdings wollte sie ihre selbst verfassten Erlebnisse nicht mitbringen. Möglicherweise befürchtete sie, dass diese dann korrigiert werden, wie sie es aus dem Unterricht kannte. Stattdessen hatte Valerie viele andere Ideen, wie man das Pferdebuch füllen konnte. Beispielsweise wollte sie festhalten, wie man ein Pferd pflegt, weil sie das jede Woche beim Reiten selbst erlebt und mittlerweile eine richtige Expertin geworden war. Auch das Futter der Pferde interessierte sie. Die Schülerin kam immer wieder mit neuen Ideen und so ergaben sich im Verlauf der Förderung die Themen „der Körper eines Pferdes“, „das Pferdefutter“, „die Pflege eines Pferdes“, „die Reitausrüstung“, „Pferderassen“ und „die Pferdesprache“. Zu diesen Bereichen wurden Rechtschreibgespräche geführt und teilweise auch Texte verfasst (vgl. folgende Teilkapitel). Beispielsweise brachte ich in der zweiten Förderstunde eine Pferdezeitschrift mit und wir lasen gemeinsam einen Comic, den sie dann weiter schrieb (vgl. Kapitel 7.3.1). Am Ende dieser Sitzung kam von der Schülerin der Vorschlag, selbst solch ein Comic zu verfassen. In den folgenden Förderstunden entwickelte Valerie erste Ideen für ihr eigenes Pferdecomic, fotografierte Playmobilfiguren und verfasste schließlich folgenden Comic:



Abb.12: Ausschnitt aus dem selbst verfassten Pferdecomic von Valerie

Insgesamt füllte der Comic vier Seiten unseres Pferdebuches (siehe Anhang 10) und Valerie war sehr stolz auf ihren Text. Beim Verschriften sprach sie sich jeweils den Satz vor, wartete auf meine Bestätigung und verschriftete dann das Gesprochene. Ich war erstaunt über ihre Ideen und ihr Durchhaltevermögen. Sie schrieb sehr viel und bestand darauf, den Text abschließend nach dem Überarbeiten noch einmal vollständig abzuschreiben. Die Feststellungen von Kapitel 7.3.3 wurden hier bestätigt. Valerie verfasst gerne Texte zu ihrem Interessengebiet und entwickelt viele Ideen. Sie verschriftet einen verständlichen Text mit einem roten Faden. Das Geschriebene ist eine Abenteuergeschichte mit Einleitung, Hauptteil und Schluss. Bezogen auf die verwendeten literarischen Muster fehlt jedoch die Überschrift. Diese haben wir beim Überarbeiten noch ergänzt. Auch die Wortwahl und das thematische Wissen sind angemessen. Nach dem Verfassen wurde der Text von mir abgetippt und in der darauffolgenden Förderstunde überarbeitet (siehe Kapitel 8.2).

Als weitere Schreibimpulse dienten unter anderem ein Auszug aus einer Ganzschrift (der Reihe „Topas aus dem Elfenwald“- der Band „Das Geheimnis des Eschentors“), weitere Pferdecomics und Sachtexte über die obengenannten Pferdethemen.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Valerie durch das Erstellen des Pferdebuches motiviert war zum Schreiben. Sie bemerkte, dass sie viele Ideen entwickeln konnte, weil sie das Thema interessierte. Zudem erfuhr sie, dass sie einfach schreiben durfte, was sie wollte und der Text nicht direkt danach mit einem Rotstift korrigiert wurde.

8. Förderung

8.2 Text überarbeiten

Da sie das Pferdebuch nach Vollendung unbedingt ihrer Mutter zeigen wollte, erklärte ich ihr, dass es wichtig sei, dass Bücher, die veröffentlicht werden, auch richtig geschrieben seien. Die Lernerin war sich dessen bewusst, weil sie in der Klasse ebenfalls schon Themenbücher verfasst hatte. So konnte ich auf dieses Wissen aufbauen und wir überarbeiteten die verfassten Texte (vgl. Kapitel 8.2).

Reflexion

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die Schülerin durch das Verfassen des Pferdebuches motiviert war zum Schreiben. Das gemeinsame Sammeln von Unterthemen zum Bereich „Pferd“ verdeutlichte Valerie, dass ich ihre Meinung wertschätzte und beachtete. Da die Schreibansätze ihrem Interesse entsprachen, konnte sie eigenständig ihre Ideen einbringen. Im Nachhinein fiel mir jedoch auf, dass ich die Schülerin im Bereich des Textes Verfassens allgemein beim Sammeln von Ideen zusätzlich hätte fördern können. Denn diese Schwierigkeit erwähnte die Lehrperson. Valerie entwickelt nur Ideen zu Themen, die sie auch persönlich interessieren. Dies ist eng mit der Motivation gekoppelt.

8.2 Text überarbeiten

Das Überarbeiten von Texten stellt einen bedeutenden Teil des Schreibprozesses dar. Des Weiteren hilft die Überarbeitung bei der Förderung der Groß- und Kleinschreibung und Zeichensetzung. Außerdem können auch wichtige Grundlagen des Textes Verfassens beim Überarbeiten thematisiert werden.

Ziel

Wie in Kapitel 7 dargestellt, kann Valerie Texte verständlich verfassen und der Teilbereich der Textkompetenz ist gut. Jedoch nahm die Schülerin keine Korrekturen vor und die Schwierigkeiten im *Richtig Schreiben* wurden auch im Text ersichtlich. Daraus ergab sich das Ziel, dass Valerie ihre Texte nach dem Schreiben erneut durchliest und auf bestimmte Aspekte hin überarbeitet. Hier soll der Schwerpunkt vor allem auf der Groß- und Kleinschreibung, Doppelkonsonanz und Zeichensetzung liegen. Somit wurde in der Förderung der Schwerpunkt auf die Überarbeitung auf der Textoberfläche gelegt.

Methoden und Reaktionen

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt, kann das Überarbeiten sowohl während dem Schreiben als auch danach stattfinden. Um die Schülerin mit der Komplexität des Schreibens nicht zu überfordern, wurde der Überarbeitungsprozess nach dem Schreiben vollzogen. Es wurde ebenfalls beachtet, dass Valerie vor dem Überarbeiten zunächst einen Abstand zu ihrem eigenen Text entwickeln konnte, um sich von der inhaltlichen Seite zu lösen.

Fehler finden

Das Verbessern von markierten Fehlern stellt eine Vorstufe des Textes Überarbeitens dar (vgl. Kapitel 6.2). Daher wurde mit dem Finden von Fehlern begonnen. Die Vorgehensweise bestand darin, dass der Schülerin zunächst fremde Texte vorgelegt wurden, denn hier fällt es leichter, Unstimmigkeiten zu finden. Das Fehler finden stellt einen wichtigen Bereich des Überarbeitens dar. Denn nur derjenige, dem Fehlschreibungen in einem Text auffallen, kann diese auch überarbeiten. Um Valerie auf orthographische Fehler in einem Text aufmerksam zu machen, markierte ich falsch geschriebene Wörter in von mir selbst verfassten Texten. Exemplarisch befindet sich der Text „Mein Pferd soll sauber sein“ im Anhang (siehe Anhang 11). Die Schülerin erhielt die Aufgabe, diesen zu überarbeiten. Die Fehlerschwerpunkte bestanden hierbei in den orthographischen Aspekten der Doppelkonsonanz und Groß- und Kleinschreibung. Valerie las zunächst den Text leise durch und lenkte anschließend ihre Aufmerksamkeit auf die unterstrichenen Wörter. Bis auf zwei Fehler (*striegel* und *Huffen*) verbesserte sie alle acht Fehler korrekt. Die Schülerin formulierte meist mündlich die angewandte Regel in ihren eigenen Worten und verfasste dann auf dem Blatt nur die richtige Schreibung (<Kam: schreibt man mit zwei mm: Kamm>). Dies bestätigt die Feststellung von den Rechtschreibgesprächen, dass es der Schülerin schwer fällt, eigenständig Begründungen zu formulieren und zu verschriften. Daher wurde dieser Aufgabenteil bei den weiteren Übungen nur mündlich vollzogen, um die Schülerin nicht zu überfordern.

Das Aufgabenformat ‚Fehler finden‘ wurde dadurch gesteigert, dass Valerie erneut fremde Texte überarbeitete, indem zunächst pro Zeile ein Fehler versteckt war. Auch hier beschränkten sich die Fehlerschwerpunkte auf die Groß- und Kleinschreibung sowie die Doppelkonsonanz. Es konnte festgestellt werden, dass die Doppelkonsonanz mittlerweile sehr gut beherrscht wurde und Valerie diese Fehler schnell und richtig korrigierte. Die Groß- und Kleinschreibung bereitete ihr jedoch noch Probleme. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass es in einem der Texte um „Pferderassen“ ging und daher viele Begriffe erwähnt wurden, die nicht in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch vorhanden waren. Da die Markierung des Satzendes und die Großschreibung am Satzanfang eng zusammenhängen, wurde das Setzen von Satzschlusszeichen ebenfalls in die Förderung mit aufgenommen. Mit Unterstützung des Großschreib-Automats (vgl. Kapitel 6.4) konnte diese Schwierigkeit weitestgehend behoben werden. Abschließend für die Förderung des Findens von Fehlern in fremden Texten wurde die Fehleranzahl pro Zeile gesteigert und jeweils am Zeilenende gekennzeichnet. Valerie untersuchte daraufhin Wort für Wort auf mögliche Fehler.

8. Förderung

8.2 Text überarbeiten

Überarbeiten von Texten

Als nächsten Schritt wurden nun die eigenen Texte von der Schülerin korrigiert. Da sie die drei Fehlerschwerpunkte der Groß- und Kleinschreibung, Doppelkonsonanz und Zeichensetzung weitestgehend verinnerlicht hatte, sollten diese Bereiche nun in ihren Texten überarbeitet werden. Meist tippte ich ihren Text auf Computer ab und sie überarbeitete ihn in der darauffolgenden Förderstunde. Somit war ein gewisser Abstand geschaffen. Ich markierte ihr jedoch keine Fehler, sondern sie erhielt in Anlehnung an KLEINS (2001a) „Unfugtreiber“ Erinnerungs-Pferde:



Abb.17: Erinnerungs-Pferde für die Überarbeitung von Texten

Diese drei Pferde bastelten wir zunächst gemeinsam nach einer Bastelanleitung (vgl. Kapitel 7.1). Nun wurden diese mit den drei Förderschwerpunkten versehen und erinnerten die Schülerin daran, auf die Doppelkonsonanz zu achten (grünes Pferd), Punkte zu setzen (weißes Pferd) und die Groß- und Kleinschreibung zu berücksichtigen (braunes Pferd). Ich wählte diese Förderschwerpunkte beim Überarbeiten des eigenen Texts, weil aufgefallen war, dass die Schülerin keine Satzgrenzen markierte. Das Setzen von Satzschlusszeichen führt jedoch zu einer Verbesserung der Textverständlichkeit und unterstützt den Adressaten beim Lesen. Die Satzmarkierung und Großschreibung hängen eng zusammen, daher wurde diese ebenfalls aufgenommen. Der orthographische Aspekt der Doppelkonsonanz wurde auch bei der Überarbeitung von eigenen Texten aufgenommen, weil diese Art von Länge- und Kürzemarkierung sehr diffus in Valeries Texten verwendet wurde (vgl. Kapitel 7.3.3).

Bei der Satzmarkierung half Valerie vor allem das laute Lesen und das bewusste Setzen von Pausen. Ihr war bewusst, dass nach einem Punkt großgeschrieben werden müsse und im Laufe der Förderung entwickelte sie immer mehr einen Satzbegriff. Anfangs unterstützte ich diesen Vorgang, indem ich beim Abtippen jeweils einen Satz pro Zeile schrieb.

Der Umgang mit den Erinnerungs-Pferden stellte sich als Erleichterung heraus. Die Schülerin wählte meist zu Beginn immer die Doppelkonsonanz und überarbeitete den Text daraufhin. Dieses orthographische Element verwendete sie mittlerweile mit Leichtigkeit, da sie sich der Regel bewusst war und diese mehr und mehr verinnerlichte. Auch das Setzen von Punkten wurde mit der Zeit immer sicherer. Anfangs fragte sie häufig: „Muss hier ein Punkt hin?“, doch auch diese Unsicherheit nahm ab.

Für die Überprüfung der Großschreibung verinnerlichte sie bald die Regel des Großschreib-Automats, ob ein Artikel vor das Wort gesetzt werden könne. Mithilfe dieses Tricks überarbeitete sie die Texte auf Großschreibung. Ein Beispiel von einem überarbeiteten Text befindet sich im Anhang (Anhang 12).

Reflexion

Wenn ich mein Vorgehen in diesem Förderschwerpunkt betrachte, fällt mir auf, dass insgesamt mehr Texte während der Förderung hätten entstehen können.

Valerie verfasste einen Text wenn sie eine Idee hatte, wie z. B. den Pferdecomic, oder wenn es sich anbot. Ich hätte das Verfassen von Texten einmal pro Woche in die Fördereinheit integrieren und ausgewählte Wörter mehr in die Rechtschreibgespräche einbauen können.

Allgemein bin ich jedoch in diesem Bereich zufrieden. Die Schülerin hat große Fortschritte gemacht und konnte auf meine Angebote sehr gut reagieren. Die Erinnerungs-Pferde waren eine große Unterstützung. Anzumerken ist jedoch, dass die Grammatikfähigkeit neben dem *Richtig Schreiben* ergänzend gefördert werden sollte. Dieser Aspekt wurde in den verfassten Texten ersichtlich.

8.3 Rechtschreibgespräche

Ziel

Neben dem Schreiben von Texten bilden die Rechtschreibgespräche einen weiteren Schwerpunkt der Förderung. Diese Methode soll Valerie helfen, ein Rechtschreibbewusstsein zu entwickeln. Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Wörtern wird die Schülerin für schwierige Stellen im Wort sensibel und erkennt Regelmäßigkeiten in der Schrift.

Methoden und Reaktionen

Die Rechtschreibgespräche können in verschiedenen Situationen durchgeführt werden. Beispielsweise beim Korrigieren von Fehlertexten, denn hier muss der Lerner seine Schreibung begründen. Dieser Aspekt wurde beim Überarbeiten von Texten in Kapitel 8.2 bereits näher beleuchtet. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Schülerin Wörter den drei Kategorien *Mitsprech-*, *Merk-* und *Nachdenkwort* zuordnet. Diese Methode wurde in der Förderung hauptsächlich verwendet. Zu den verschiedenen Themen im Bereich „Pferd“ wurden pro Fördersitzung immer eine bestimmte Anzahl von Wörtern in eine „Rechtschreibgespräch-Tabelle“ eingetragen.

Bei der Zuordnung boten folgende Fragen der Schülerin Unterstützung:

- Schreibt man das Wort, wie man es spricht?
- Hat das Wort eine schwierige Stelle?

8. Förderung

8.3 Rechtschreibgespräche

- Fällt mir zu der schwierigen Stelle eine Regel ein oder ist es eine Merkstelle?

Nach diesem Prinzip wurden die Wörter in die Tabelle eingeordnet:

Mitsprechwort	Merkwort	Nachdenkwort
Der Oberschenkel	die <u>Mähne</u>	<u>Rücken</u>
der Huf	der <u>Bauch</u>	
die Schulter		
der Hals		
die Brust		
der Schweif		
die Flanke		
der Po		

Abb.13: Rechtschreibgespräch-Tabelle vom 10.10.12

Zu Beginn wurden bewusst viele *Mitsprechwörter* zugeordnet, weil Valerie diese Kategorie am wenigsten Schwierigkeiten bereitet. Dieses Vorgehen bot ihr Erfolgserlebnisse und motivierte sie, im weiteren Verlauf der Förderung Wörter zu zuordnen.

Dieses Aufgabenprinzip wurde im Laufe der Förderung gesteigert. Als nächsten Schritt erhielt Valerie den Arbeitsauftrag, aus einer Fülle von Wörtern *Mitsprech*-, *Merk*- und *Nachdenkwörter* herauszusuchen. Da in dieser Förderstunde das Thema „Futter des Pferdes“ als Schwerpunkt gelegt wurde, aber der Schülerin manche Futterbezeichnungen (wie beispielsweise der Hafer oder die Gerste) nicht bekannt waren, wurde ein Zwischenschritt eingeschoben. Valerie erhielt ein Lebensmittelprospekt und durfte nun zunächst ihr bekannte Nahrungsmittel ausschneiden und kategorisieren (siehe Anhang 13).

Sie fand schnell Begriffe und orientierte sich hierbei an der jeweiligen Beschriftung. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass sie die Funktion der Schrift nutzt und auch beim Beschriften der Bilder schrieb sie ebenfalls aus dem Prospekt ab. Bei der Zuordnung der *Nachdenkwörter* fällt auf, dass sie nur Wörter mit Doppelkonsonanz herausgesucht hat und auch diese als schwierige Stelle markiert hat. Dieses Vorgehen ist damit begründbar, dass wir diesen orthographischen Aspekt sehr intensiv geübt haben (siehe Kapitel 8.4), weil Valerie diese schwierige Stelle oft diffus verwendet hat (vgl. Kapitel 7). Im Anschluss an diese Aufgabe wurde das Futter des Pferdes besprochen und die Wörter in die jeweilige Spalte eingetragen. Die nächste Steigerung der Rechtschreibgespräche bestand darin, dass die Wörter bereits in der Tabelle eingetragen waren und Valerie die Begründungen den Wörtern zuordnen musste.

Beispielsweise war „die Reiterausrüstung“ das Thema einer Förderstunde. Zunächst wurden die Artikel den Begriffen zugeordnet und die Wörter besprochen. Anschließend las Valerie die Begründungen laut vor und versuchte, die richtigen Zahlen zuzuordnen:

Mitsprechwort	Merkwort	Nachdenkwort
4 die Reithose	5 die Handschuhe	1 die Reitkappe
4 das Halfter		2 die Stiefel
4 die Trense		7 der Sattel
4 der Zügel		3 die Satteldecke

Ich schreibe
das Wort, wie
ich es
spreche.

4

Ich spreche
st, aber ich
schreibe st.

6

Ich schreibe
ie, weil das i
lang klingt.

2

Nach einem kurzen
Vokal kommen zwei
Konsonanten, ich höre
nur ein k, deshalb muss
ich es verdoppeln, Aber
statt kk schreibe ich ck.

3

Nach einem
kurzen Vokal
kommen zwei
Konsonanten.

1

Das Wort hat
die
Merkstelle uh

5

Abb.14: Rechtschreibgespräch vom 19.10.12

Hierbei fiel auf, dass vor allem die Begründung für die <ck>-Verschriftung meinerseits zu lang war. Diese Regel sortierte die Schülerin abschließend per Ausschlussverfahren zu. Die Begründungen für die *Mitsprechwörter* und Doppelkonsonanz konnten schnell zugeordnet werden. Nachdem ich ihr den Tipp gab, dass sie auch hier wieder die schwierigen Stellen einkreisen sollte, wurden auch die anderen Zahlen erfolgreich zugeordnet. Valerie brauchte bei diesem Arbeitsauftrag viel Unterstützung. Dies lag möglicherweise auch daran, dass ihr diese Aufgabe völlig fremd war. In den kommenden Förderstunden wurde dieses Aufgabenformat immer wieder eingebracht, denn eine Schreibung zu begründen stellt ein zentrales Element des *Richtig Schreibens* dar.

Aus diesem Grund bestand auch die schwierigste Aufgabe im Bereich der Rechtschreibgespräche darin, selber Wörter in die Kategorien einzufügen und anschließend die Schreibung zu begründen. Bei der folgenden Beispielaufgabe hat Valerie zunächst sechs Wörter aus der Rechtschreibbox gezogen und anschließend zugeordnet:

Mitsprechwort	Merkwort	Nachdenkwort
Hüja	der Hannoveraner	Streicheln
tragen	das Fahrpferd	galoppieren

der Hannoveraner: ich merke v:

Streicheln: ich den ke anst.

Hüja: ich schreibe das wort, wie ich das spreche.

galoppieren: kurz ist o:

tragen: ich schreibe das wort wie ich spreche.

das Fahrpferd: ich merke ah

Abb.15: Rechtschreibgespräch vom 09.11.12

8. Förderung

8.3 Rechtschreibgespräche

Dieses Aufgabenformat erwies sich für Valerie als schwer, aber machbar. Die Zuordnung gelang ihr gut, jedoch stellte das selbständige Begründen eine große Herausforderung für die Schülerin dar. Es lässt sich erkennen, dass die Schülerin in der Lage ist, über die Schreibungen nachzudenken. Ebenso gelingt ihr die Unterteilung in *Mitsprech*-, *Merk*- und *Nachdenkwörter* sehr gut.

Reflexion

Obwohl Valerie wenig systematisch vorging, begründete sie die Schreibungen dennoch alle richtig, wenn auch nur mit wenigen Worten. Sie orientierte sich hierbei an den vorgegebenen Begründungen des vorangegangenen Aufgabenformates. Daraus lässt sich schließen, dass sie die Begründungen weitestgehend verinnerlicht hat, da sie diese nun wieder abrufen konnte. Eine Übertragung der Begründungen auf andere Rechtschreibphänomene ist momentan noch nicht möglich. Dennoch lässt sich schlussfolgernd sagen, dass Valerie das Prinzip des Rechtschreibgesprächs sehr gut verstanden hat und auch anwenden kann. Die Fähigkeit des Begründens der Schreibung muss noch weiter ausgebildet werden, doch die Schülerin hat, dank der Rechtschreibgespräche, einige Erkenntnisse auf diesem Bereich hinzugewonnen.

Im weiteren Verlauf könnten nun noch mehr orthographische Elemente hinzukommen und auch die Schreibung von Wörtern analysiert werden, die mehrere schwierige Stellen aufweisen. Ich war überrascht, dass die Schülerin das Prinzip des Rechtschreibgesprächs in dieser kurzen Zeit erfasst hat und gut umsetzen konnte.

Da die gesamten Wörter aus dem Themengebiet „Pferd“ entnommen wurden, war die Schülerin sehr motiviert und interessiert. Einige Begriffe kannte sie bereits, andere lernte sie während der Förderung neu kennen.

Arbeit mit der Rechtschreibbox

Damit Valerie die Begriffe zum Thema „Pferd“ auch künftig verwenden kann und sie sich die Schreibweisen besser merken kann, sammelten wir die Wörter. Nachdem wir sie in die Tabelle zu den Rechtschreibgesprächen eingetragen hatten, verschrifteten wir sie anschließend gemeinsam auf Karteikarten. Hier wurde besonders darauf geachtet, dass die Wörter korrekt geschrieben wurden, der richtige Artikel vorangestellt wurde und die Groß- und Kleinschreibung beachtet wurde. Durch das Übertragen wurde die Arbeitstechnik *Abschreiben* in die Förderung integriert. Die Karten sammelten wir in einer Rechtschreibbox. Diese bestand aus einem Schubkasten mit drei Schubladen, die jeweils mit *Mitsprech*-, *Merk*- und *Nachdenkwort* beschriftet wurden. Valerie verschönerte den Kasten in einer Pause der Förderstunde und war stolz auf ihr Ergebnis:



Abb.16: Valeries Rechtschreibbox

Mithilfe dieser Rechtschreibbox wurden Übungen zu der Säule „Sammeln, Sortieren und Üben“ (vgl. Kapitel 6.1) vollzogen.

In den folgenden Abschnitten werden einzelne Aufgaben vorgestellt, die den Teilbereichen des *Richtig Schreibens* zugeordnet werden können: Deutlich Sprechen (*Mitsprechwörter*), Merken (*Merkwörter*) und Nachdenken (*Nachdenkwörter*). Die Übungen wurden zum größten Teil aus dem Kapitel „Übungen zur Arbeit mit dem Wörterkasten“ (vgl. WEDEL-WOLFF 2003, S. 118 ff.) abgeleitet.

Deutlich Sprechen

Wie bereits erwähnt ist die alphabetische Strategie die Grundlage für eine erfolgreiche Rechtschreibentwicklung. Die Diagnose von Valeries Fähigkeiten und Schwierigkeiten hat ergeben, dass sie Wörter lautgetreu verschriften kann. Dennoch wurden zur Sicherung Übungen zur Wortdurchgliederung vollzogen. Beispielsweise zog die Schülerin eine Karte aus der Schublade der *Mitsprechwörter* und buchstabierte das Wort oder es wurden abwechselnd mehrere Wörter in Silben durcheinander aufgeschrieben und der Partner musste die richtigen Wörter wieder zusammensetzen. Auch die Unterscheidung von ähnlich klingenden Konsonanten, die bei dem Verfahren alphabetischen Schreibens nach FÜSSENICH/LÖFFLER als Schwierigkeit erkannt wurde, wurde hier aufgegriffen. Wir spielten Tabu und die Partnerin musste das erratene Wort jeweils aufschreiben. Ich achtete hierbei auf die Wortauswahl von Wörtern mit g/k und d/t.

Merken

Die *Merkwörter*, die sich aus den Rechtschreibgesprächen, dem Texte verfassen und dem Lesen von Texten ergaben, wurden in der Rechtschreibbox gesammelt. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Schülerin für sie persönlich schwierige Wörter auch in diese Kategorie einordnet.

8. Förderung

8.3 Rechtschreibgespräche

Beispielsweise <Gras>, weil sie dieses Wort meist <gräß> verschriftete oder auch Wörter mit <ie> (z. B. Wiese), da sie die Regel noch nicht kannte. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass sich Valerie mit der Schreibung von Wörtern auseinandersetzt und ihr bewusst ist, dass es schwierige Wörter gibt. Die Lernerin markierte jeweils die schwierige Stelle und anschließend wurden mit den Wörtern verschiedene Übungen durchgeführt. Beispielsweise das Heraussuchen von Wörtern mit der Merkstelle <oh> oder das Schreiben von Sätzen mit möglichst vielen Merkwörtern. Valerie hatte am meisten Freude am „Merkwörter-Bingo“ (siehe Anhang 14). Dieses Spiel spielten wir in jeder Förderstunde, manchmal auch mit anderen Kriterien wie beispielsweise *Nachdenkwörtern*, Wörter mit Doppelkonsonanz oder nur Verben zum Thema „reiten“.

Nachdenken

Auch Übungen zu einzelnen Rechtschreibphänomenen konnten mit der Rechtschreibbox durchgeführt werden. Beispielsweise wurden Wörter mit Doppelkonsonanz gesucht oder dem Partner Rätsel mit den Wörtern aufgegeben (Mein Wort beginnt mit S und hat die Doppelkonsonanz tt in der Wortmitte- Sattel). Dadurch wurde die Begründung der Schreibung wiederholt, weil genau die schwierigen orthographischen Stellen und die Großschreibung thematisiert wurden. Weitere Übungen zu den orthographischen Aspekten befinden sich in Kapitel 8.4.

Reflexion

Die Methode der Rechtschreibgespräche haben die Schülerin für die Schreibweise von Wörtern sensibilisiert und ihr Regelbewusstsein teilweise neu geordnet. Aus Zeitgründen konnten die verschiedenen Schwierigkeitsstufen der Rechtschreibgespräche jedoch nicht sehr lange behandelt werden. Hier wäre mehr Zeit und Übung vonnöten gewesen. Dies wäre wichtig gewesen um die verschiedenen Regeln zu verinnerlichen und mit der Zeit noch mehr ergänzen zu können. Dennoch hat die Schülerin die Rechtschreibgespräche sehr gut aufgenommen, umgesetzt und einige bemerkenswerte Fortschritte gemacht.

Die Rechtschreibbox motivierte die Schülerin zusätzlich, die Wörter richtig zu kategorisieren. Man hätte auf die Nachdenk-Karteikarten noch kleine Symbole für die verwendete Regel markieren können, oder auch die Karten je nach Wortart in verschiedenen Farben verwenden. Gut wäre es auch, wenn die Rechtschreibbox im Unterricht verwendet werden könnte um den Wortschatz zu erweitern und das Nachdenken über die Sprache beizubehalten.

8.4 Förderung orthographischer Aspekte

Bereits beim Überarbeiten von Texten wurden orthographische Aspekte wie beispielsweise die Doppelkonsonanz gefördert. Doch nach FÜSSENICH (2006, S. 266) sollen die Fähigkeiten im Richtig Schreiben auch isoliert vermittelt werden. Daher werden nun exemplarisch Übungen zur Großschreibung, Zeichensetzung und Doppelkonsonanz dargestellt.

Die Großschreibung

Ziel

Valerie kennt die Regel der Großschreibung am Satzanfang, setzt diese aber nicht konsequent um, weil die Schülerin häufig das Satzende nicht mit einem Punkt markiert. Zudem verschriftet sie auch nicht alle Nomen groß. Teilweise wurde die Groß- und Kleinschreibung in die Förderung des Textes Überarbeitens mit einbezogen (vgl. übernächster Abschnitt). Doch auch in fremden Texten soll die Schülerin entscheiden können, welche Wörter groß- und welche Wörter kleingeschrieben werden.

Methoden und Reaktionen

Die Grundlage für die Förderung der Groß- und Kleinschreibung bildete der Großschreib-Automat (vgl. Kapitel 6.4). Dieser wurde zunächst gemeinsam besprochen und anschließend immer wieder bei Bedarf verwendet. Beispielsweise erhielt die Schülerin einen Text, bei dem alles kleingeschrieben war. Ihre Aufgabe bestand darin, Nomen und Wörter am Satzanfang groß zu schreiben (siehe Anhang 15). Hierbei überprüfte Valerie die Wörter mithilfe der Artikelprobe. Sie schloss dabei kleine Wörter (ein, und usw.) bereits von vornherein aus. Dabei fiel auf, dass sie zunächst nicht auf die Großschreibung nach dem Punkt achtete, sondern nur die Artikelprobe konsequent durchführte- obwohl dieser Pfad (Steht das Wort am Satzanfang?) den ersten Schritt beim Großschreib-Automat darstellt. Auch bei weiteren Aufgaben, beispielsweise „ein Wort passt nicht“, erkennt sie die Großschreibung anhand des vorhandenen Artikels. Da diese Vorgehensweise bei der Identifizierung von Nomen sehr effektiv ist, wurde in diesem Bereich nicht weiter gefördert. Die Großschreibung in Texten wurde auch mithilfe der „Erinnerungs-Pferde“ erneut aufgegriffen.

Reflexion

Der Gebrauch des Großschreib-Automats war sehr sinnvoll und hilfreich für Valerie. Die Einführung war gut um ihr weitere Struktur für das Regelwissen zu bieten. Auch die anfänglichen Übungen und die spätere Übertragung auf ihre eigenen Texte konnte von der Schülerin gut umgesetzt werden. Ich werde den Großschreib-Automaten bei meinem späteren Lehrersein auch einsetzen, da der Gebrauch den Lernern ein Detektiv-Sein vermittelt und sie motiviert, die Groß- und Kleinschreibung zu beachten.

8. Förderung

8.4 Förderung orthographischer Aspekte

Die Zeichensetzung

Ziel

Die selbst verfassten Texte von Valerie haben in der Diagnose gezeigt, dass sie verständlich sind und die Schülerin gute Ideen verschriften kann, allerdings kennzeichnet sie keine Satzgrenzen. Erstaunlicherweise nennt die Schülerin jedoch bei der Frage, welche Rechtschreibregel sie kenne: Nach einem Punkt schreibt man groß. Allerdings verwendet sie keine Satzschlusszeichen. Daher wurde dieser Bereich gefördert.

Methoden und Reaktionen

Da das Satzschlusszeichen nur am Ende eines Satzes und somit häufig in einem Text verwendet wird, wurde diese Förderung in das Überarbeiten des Textes integriert (vgl. Kapitel 8.2).

Die Doppelkonsonanz

Ziel

Die Diagnose hat gezeigt, dass Valerie bei der orthographischen Strategie vor allem im Bereich der Doppelkonsonanz Schwierigkeiten hat. Voraussetzung für eine korrekte Verwendung der Doppelkonsonanz ist die Vokalquantität (Länge/Kürze). Die Schülerin soll lange und kurze Vokale unterscheiden und daraus ableitend die Verwendung der Doppelkonsonanz erschließen.

Methoden und Reaktionen

Um der Schülerin die Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen verständlich zu machen, wurden verschiedene Lernkanäle aktiviert (vgl. Kapitel 6.4).

Zum einen erhielt Valerie ein Gummiband, das die Dehnung assoziieren sollte, und einen kleinen runden Radiergummi, der das kurze Antippen darstellen sollte. Den Zusammenhang hatte sie sehr schnell verstanden. Anschließend bekam sie Bildkarten vorgelegt. Die Pferdebegriffe sollte sie nun deutlich aussprechen und dabei entweder mit dem Gummiband oder dem Radiergummi die Länge bzw. Kürze demonstrieren.



Abb. 18: Bildkarten zu *kurz oder lang?*

Zur Selbstkontrolle stand auf der Rückseite das richtige Wort, markiert mit einem Strich (in Anlehnung an das Gummiband) oder mit einem Punkt (in Anlehnung an den Radiergummi). Bis auf ‚Ohr‘ konnte Valerie alle Begriffe richtig zuordnen. Wie bei vielen anderen Übungen sollte Valerie auch hier die richtigen Artikel ergänzen.

Eine weiterführende Aufgabe bestand darin, dass wir mit den Bildkarten eine Art Tabu spielten. Wir erklärten uns die Bilder gegenseitig und ich schrieb parallel die Begriffe auf. Anschließend erhielt die Schülerin die Aufgabe, die Vokalquantität zu markieren. Entweder verschriftete sie unter dem Vokal einen Punkt oder einen Strich. Anschließend markierte ich bei den ersten Wörtern die schwierige Stelle der Doppelkonsonanz und Valerie führte diese Aufgabe fort. Nach Beendigung dieses Arbeitsauftrages ergab sich folgendes Gespräch:

- | | <u>Valerie</u> | <u>H.S.</u> |
|---|--|------------------------|
| 1 | Ahh, jetzt weiß ich warum tt! | |
| 2 | | Warum? |
| 3 | Weil hier so ein Punkt ist. | |
| 4 | Immer beim Punkt kommt tt oder ss oder.... | |
| 5 | | Ja, das stimmt. Super! |

Valerie war sichtlich erfreut über ihre Erkenntnis. Bei weiteren Übungen überprüfte sie ihre Entdeckung und wurde bestätigt. Bei dem Übungsformat „t oder tt einsetzen“ griff sie auf die Modellwörter zurück. Sie sprach: Klingt das **e** in Kette lang wie Zebra?.

Neben dem Aufgreifen der Doppelkonsonanz in den Rechtschreibgesprächen wurde auch mit Hilfe von Aufgabenformaten wie „ein Wort passt nicht“ dieses orthographische Element

8. Förderung

8.4 Förderung orthographischer Aspekte

geübt. Hier sollte Valerie zusätzlich die Schreibweise auch begründen in Anlehnung an die Rechtschreibgespräche:

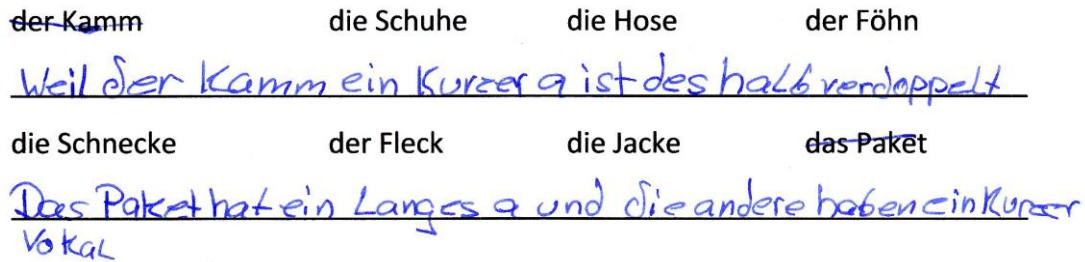


Abb. 19: „Ein Wort passt nicht.“

Reflexion

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Valeries eigene Entdeckung bei der Einführung der Vokalquantität der Schülerin sehr viel Motivation gegeben hat. Denn sie bearbeitete auch die anderen Übungsaufgaben motiviert und mit Ausdauer. Meist verwendete sie hierbei die Methode mit den Modellwörtern.

Es zeichnete sich jedoch bald ab, dass Valerie Schwierigkeiten hatte, sich die verschiedenen Möglichkeiten zu merken, wie man nun die Vokalquantität herausfinden konnte. Daher erstellten wir ein „Regelheft“, das wir in das Pferdeheft integrierten und indem die Schülerin immer wieder nachschlagen konnte. Diese Sammlung wurde mit weiteren Einsichten von Valerie im Laufe der Förderung ergänzt.

Die Schülerin hat das breite Angebot der Möglichkeiten genutzt um die Vokalquantität zu identifizieren. Sie hat in dieser kurzen Zeit, besonders in diesem Bereich, enorme Fortschritte gemacht.

9. Zusammenfassung

In diesem Kapitel der wissenschaftlichen Hausarbeit werden die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Valerie erneut analysiert und abschließend ein Ausblick auf weitere mögliche Fördermaßnahmen gegeben.

9.1 Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten

In diesem Kapitel werden die Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich des ‚Texte Verfassens‘ und ‚*Richtig Schreibens*‘ erneut analysiert. Hierbei wird neben der Motivation im Förderschwerpunkt ‚Texte verfassen‘ die Überarbeitungsfähigkeit näher beleuchtet sowie beim *Richtig Schreiben* die Rechtschreibgespräche. Auch das Schreiben von Einzelwörtern wird erneut mit der HSP überprüft. Die Erhebung erfolgt wieder auf qualitativer Ebene, um Fortschritte feststellen zu können und Anhaltspunkte für weitere Förderungen ableiten zu können. In Anlehnung an die erste Lernstandserhebung (vgl. Kapitel 7) werden zunächst die Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schreiben von Einzelwörtern anhand der HSP 5-9 dargestellt, anschließend das Überarbeiten von Texten und abschließend die Rechtschreibgespräche erläutert.

Motivation und Texte verfassen

Es konnte festgestellt werden, dass die Motivation von Valerie während der Förderung stetig relativ hoch war, sobald wir gemeinsam beschlossen hatten, ein Pferdebuch zu verfassen. Diese Motivation bildete eine gute Grundlage für die Förderung. Zur abschließenden Analyse wird der letzte Text (siehe Anhang 16), der in der Förderung geschrieben wurde, zugrunde gelegt. Als Schreibanlass wurde von mir das Weiterschreiben eines Geschichtenauszugs aus dem Pferdebuch „Das Geheimnis des Eschentors“ aus der Reihe „Topas aus dem Elfenwald“ gewählt. Auf Wunsch der Schülerin las ich eine ausgewählte Seite vor und sie erhielt den Auftrag, am Ende weiterzuschreiben. Die Geschichte war spannend und Valerie entwickelte sofort zwei Ideen wie es weiter gehen könnte. Nachdem sie ihre Gedanken verschriftet hatte, wollte sie noch mehr schreiben und suchte nach neuen Ideen. Dieses Verhalten deutet auf eine vorhandene Schreibmotivation hin. Sie entdeckte ein Pferdecomic auf dem Tisch, blätterte dies durch und wurde mit weiteren Ideen angeregt. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass Valerie motiviert ist Texte zu verfassen, die ihr Interessengebiet abdecken. Sie kann eigenständig Ideen entwickeln, auch wenn sie dafür teilweise andere Hilfsmittel (Fotos, Schreibimpulse...) hinzuzieht. Doch auch dieses Vorgehen gehört zu einem erfolgreichen Schreiben dazu.

Bezüglich der Motivation richtig zu schreiben kann festgestellt werden, dass Valerie bereits während dem Schreiben teilweise über die Schreibweise eines Wortes nachdenkt. Sie verbessert während des Verfassens von Texten <Eichhörnchen> und <Stall>.

9. Zusammenfassung

9.1 Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Gelegentlich fragt sie auch nach, wie ein Wort geschrieben wird. Das Bewusstwerden über eine mögliche Fehlschreibung ist eine gute Voraussetzung für die weitere Erweiterung des *Richtig Schreibens*.

Schreiben von Einzelwörtern

Die erneute Durchführung des alphabetischen Schreibens am Ende der Förderung bestätigt die Annahme, dass die Schülerin im alphabetischen Schreiben sicherer geworden ist. In der Schreibprobe nach FÜSSENICH/LÖFFLER werden elf von vierzehn Wörtern richtig geschrieben. Es lässt sich erkennen, dass die diffus verwendeten orthographischen Aspekte nun richtig verschriftet werden (zum Beispiel <Tromppete> wird zu <Trompete> oder <Schockolade> zu <Schokolade>). Die anderen Fehlschreibungen der ersten Durchführung (<Gorke>, <Tragtor> und <Krokodiel>) bleiben jedoch erhalten.

Die HSP 5-9 wurde ebenfalls Mitte November, zwei Monate nach Beginn der Förderung, erneut durchgeführt. In dieser Schreibprobe verschriftet Valerie 26 von 49 Wörtern richtig. Für eine qualitative Auswertung wurden die Verschriftungen in das Rechtschreibanalyseraster von CRÄMER 2012a eingetragen (siehe Anhang 17). Valerie verschriftet 23 Lupenstellen der alphabetischen Strategie. Schwierige Konsonantenverbindungen wie beispielsweise <Sekretärin> verschriftet sie korrekt und es fällt auch auf, dass weniger Grapheme vertauscht, ausgelassen oder hinzugefügt werden. Auffallend ist immer noch die Schwierigkeit der Unterscheidung von ähnlichen Konsonanten. Dieser Aspekt sollte in einer weiteren Förderung aufgegriffen werden. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass die Schülerin die alphabetische Strategie verfestigt hat.

Im Bereich der orthographischen Strategie verschriftet Valerie in der HSP nun 16 von 25 Lupenstellen. Zu Beginn der Förderung im September wurden neun Lupenstellen richtig geschrieben. Es lassen sich weniger Übergeneralisierungen erkennen und korrekte Anwendungen von orthographischen Aspekten. Dies verdeutlicht, dass der Schülerin die Verwendung von bestimmten Rechtschreibregeln bewusster geworden ist. Dennoch wird teilweise die Doppelkonsonanz ausgelassen (<Fußballmannschaft>, <vergesen>), jedoch nicht mehr so häufig. Auch das Regelement der Schreibung von /st/ und /sp/ wird nun richtig verwendet. Lediglich die Verschriftung des langen /i:/, <ie>, wendet die Schülerin noch diffus an. Neben der Vertiefung der Doppelkonsonanz kann hier eine weiterführende Förderung ansetzen. Bemerkenswert ist auch, dass die Merkelemente alle richtig verschriftet wurden. Möglicherweise haben der Einsatz der Rechtschreibbox und die Thematisierung der Merkstelle (siehe Rechtschreibgespräche) hierbei geholfen. Denn die Schülerin verwechselt /v/ und /f/ nicht mehr und auch die Längezeichen werden größtenteils richtig verschriftet. Eine Ausnahme bildet <ß> (<Gisskanne>).

Abschließend kann zu dieser Strategie gesagt werden, dass Valerie in diesem Bereich große Fortschritte gemacht hat und die Erkenntnisse, die sie in der Förderung bezogen auf das *Richtig Schreiben* gemacht hat, bereits in der Verschriftung von einzelnen Wörtern korrekt anwendet.

Von den 20 Lupenstellen der morphematischen Strategie hat Valerie zehn richtig geschrieben. Schwierigkeiten bestehen noch immer in der Kompositionsschreibung (<Fahrradschloss>, <Verkehrsschild>) und der Umlautung (<Bankreuber>). Allerdings hat sich die Fehlschreibung bei letzterem schon verringert. Valerie kann Wörter größtenteils in Morpheme gliedern, jedoch noch nicht ganz sicher. Fugenelemente sind teilweise vorhanden (<Spinnenetz>) aber das Fugen-s wird nicht verwendet (<Geburstagsgeschenk>). Die morphematische Strategie ist ein weiterer wichtiger Schlüssel zum *Richtig Schreiben* daher sollte eine weiterführende Förderung nach der Sicherung der orthographischen Strategie hier ansetzen. Von den insgesamt 20 Lupenstellen in der wortübergreifenden Strategie verschriftet Valerie acht korrekt. Die Groß- und Kleinschreibung scheint sie verinnerlicht zu haben, denn sie verschriftet alle Nomen bis auf eines (<tierärztin>) groß. Jedoch beendet sie keinen der vier Sätze mit einem Punkt. Die Redezeichen bei der wörtlichen Rede beachtet sie weiterhin nicht. Meiner Vermutung nach würde sie bei der Überarbeitung alle Punkte richtig setzen; doch während des Schreibens achtet die Schülerin noch nicht auf die Satzmarkierung.

Überflüssige orthographische Elemente sind hauptsächlich durch die Übergeneralisierung des Längenzeichens /i:/ (<Polieziest>, <Verkehrsschild>) begründet. Einmal wird auch noch die Doppelkonsonanz übergeneralisiert (<Gisskanne>). Dennoch scheint diese Schwierigkeit weitestgehend behoben, wenn sie auch noch viel Zeit für die Festigung benötigt. Des Weiteren treten zwei Oberzeichenfehler auf (<Früstuckei>, <Ferkauferin>).

Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass Valerie in der Verschriftung von Einzelwörtern große Fortschritte gemacht hat. Sie hat die alphabetische Strategie weiter gefestigt und verschriftet auch lange Wörter korrekt. Orthographische Elemente, vor allem die Doppelkonsonanz, verwendet sie nun nicht mehr so diffus. Sie hat die Markierung der Vokalkürze kennen gelernt und kann diese weitestgehend korrekt einsetzen. Auch Merkelemente wie beispielsweise das Dehnungs-h werden richtig verschriftet. Das Längenzeichen /ie:/ wird momentan jedoch übergeneralisiert. Dies deutet daraufhin, dass die Schülerin dieses Regelement entdeckt hat und die korrekte Verwendung aktiv erarbeitet. Beim Verschriften der Sätze fällt auf, dass Valerie die Groß- und Kleinschreibung richtig ausführt, wohingegen die Satzmarkierung nicht vorhanden ist.

9. Zusammenfassung

9.1 Abschließende Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten

Text überarbeiten

Da zu Beginn der Förderung im Bereich des Textes Verfassens festgestellt werden konnte, dass Valerie verständliche Texte verfassen kann, wurden die Förderschwerpunkte auf die Motivation zum Schreiben (siehe vorletzter Abschnitt) und das Texte überarbeiten gelegt.

Die Analyse des letzten Textes (siehe Anhang 16), den Valerie in der Förderung verfasst hat, zeigt, dass die Schülerin im Bereich der Überarbeitung Fortschritte gemacht hat. Diese sollen anhand der Darstellung von beiden Fassungen kurz erläutert werden:

1. Fassung:

und dann sah sie vorsich auch einer alten Eichel plötzlich etwas aufblitzen ein ~~Eichöndchen~~ Eichhörnchen er klettert auf dem baum Fipps und Topas Reiten weiter sie sehen velle Rehe und ein Pferd sind über die straße gerand Fipps und Topas Reiten weiter duch denn wald plötzlich ~~Topas~~ bleibt topas stehn er hat wieder was geschen ein Wielschwein und ein Fuchs er ist klein. Sie Reiten zurück in den ~~Stahl~~ Stall.

Bereits während dem Schreiben führt Valerie an zwei Wörtern redigierende Tätigkeiten aus. Aus <Eichöndchen> wurde <Eichhörnchen> und aus <Stahl> wurde <Stall>. Die letztere Verbesserung beinhaltet den orthographischen Aspekt der Doppelkonsonanz. Auch die Satzstellung verbessert die Schülerin während des Schreibens in der fünften Zeile korrekt.

Valerie hält die Wortgrenzen weitestgehend ein (Ausnahme <vorsich>) und markiert zwei Sätze mit einem Punkt. Auch die Groß- und Kleinschreibung beachtet sie, wenn auch nicht durchgängig. Weitere Überarbeitungen wurden anschließend mithilfe der „Erinnerungs-Pferde“ vollzogen:

2. Fassung:

und dann sah sie vorsich auch einer alten Eichel plötzlich etwas aufblitzen ein Eichhörnchen. **Er** klettert auf dem **Baum**. Fipps und Topas Reiten weiter sie sehen velle Rehe und ein Pferd. **Sie** sind über die **Straße** gerand. Fipps und Topas Reiten weiter duch **den Wald**. **Plötzlich** bleibt **Topas** stehn er hat wieder was geschen ein Wielschwein und ein Fuchs. **Er** ist klein. Sie Reiten zurück in den Stall.

Es lässt sich erkennen, dass sie die „Erinnerungs-Pferde“ für eine erfolgreiche Überarbeitung nutzen kann. Sie setzt nun alle Punkte korrekt und verschriftet danach groß. Zwar markiert sie die Satzgrenzen noch nicht unmittelbar beim Schreiben, aber sie hat grundsätzlich die Fähigkeit, Satzgrenzen zu markieren. Die Lesbarkeit ihrer Texte verbessert sich dadurch. Auch die Groß- und Kleinschreibung korrigiert sie vollständig im gesamten Text. Dies verdeutlicht, dass sie von den „Erinnerungs-Pferden“ Gebrauch macht und diese ihr helfen, die Texte richtig zu überarbeiten und somit die Textqualität zu verbessern.

Bezogen auf die Beachtung des grünen Pferdes (Doppelkonsonanz) kann gesagt werden, dass sie ein Wort verbessert (<gerannd>), allerdings erkennt sie nicht, dass in <ville> keine Doppelkonsonanz verwendet wird. Zudem lässt die Schülerin Grapheme aus (<duch>, <stehn> und <geshen>). Die Auswertung der Schreibung von Einzelwörtern hat jedoch ergeben, dass sie das alphabetische Schreiben beherrscht. Möglicherweise werden Grapheme ausgelassen, weil die Konzentration beim Schreiben auf dem Inhalt liegt. Ein zusätzliches „Erinnerungs-Pferd“ zu diesem Aspekt würde die Schülerin bei der Überarbeitung darauf aufmerksam machen. Betrachtet man diesen Text nach der Verbesserung, so kann eine leichtere Lesbarkeit festgestellt werden. Valerie hat im Laufe der Förderung gelernt, die Überarbeitung als Teil des Schreibprozesses zu betrachten. Die Verwendung der „Erinnerungs-Pferde“ dient ihr als Unterstützung, von der sie gerne Gebrauch macht. Sie überarbeitet ihre Texte sowohl während des Schreibens als auch danach korrekt in dem Förderschwerpunkt (*Richtig Schreiben* und Interpunktion). Inwieweit sie die Fähigkeit des Überarbeitens im Alltag, z. B. beim Schreiben eines Tagebuchs, nutzt, lässt sich von der Förderung ausgehend nicht prognostizieren.

Rechtschreibgespräche

Neben der Motivation, dem Verschriften von Einzelwörtern und dem Texte überarbeiten wurden abschließend auch die Fähigkeiten in den Rechtschreibgesprächen überprüft. Die Förderung erfolgte unter Beachtung verschiedener Schwierigkeitsstufen. Hierbei stellt die schriftliche Begründung der Schreibweise die höchste Stufe der Rechtschreibgespräche dar und wurde daher auch abschließend analysiert. Es wurden sechs Wortkarten aus der Rechtschreibbox gezogen und die Schülerin sollte diese in die Rechtschreibgespräch-Tabelle einordnen und die Zuordnung anschließend schriftlich begründen (siehe Anhang 18). Sie ordnet alle Wörter in die richtige Kategorie ein. Dies verdeutlicht, dass sie mit den Begriffen *Mitsprech-*, *Merk-* und *Nachdenkwort* richtig umgehen kann und über die Schreibweise eines Wortes nachdenkt. Die Begründungen der *Mitsprechwörter* (<ich schreibe wie ich spreche>) verdeutlichen, dass sie sich der Verwendung der alphabetischen Strategie bewusst ist. Sie kann sich auch orthographische Schwierigkeiten einprägen, für die es keine Regel gibt (<pflügen>). Die Einordnung von <Wiese> zeigt, dass sie die Regel für die Verschriftung von /i:/ noch nicht erschlossen hat und daher das Wort als *Merkwort* kategorisiert. Dies bestätigen auch die Fehlschreibungen aus der HSP 5-9, bei der sie dieses Regelement übergeneralisiert. Valerie erkennt in den Nachdenkwörtern orthographische Regelmäßigkeiten und kann die schwierigen Stellen markieren. Beide Begründungen sowohl für die /sp/-Schreibung (<schp aber ich schreibe sp>) als auch die Doppelkonsonanz (<weil das a kurz ist ll>) sind korrekt. Diese Analyse verdeutlicht, dass Valerie die Schreibung von Wörtern differenzieren kann. Sie hat festgestellt, dass manche Wörter so geschrieben

9. Zusammenfassung

9.2 Ausblick

werden wie sie gesprochen werden (*Mitsprechwörter*), andere Wörter eine Merkstelle haben (*Merkwörter*) und es auch Wörter gibt, deren Schreibweise nur durch das Anwenden einer Regel erklärbar ist (*Nachdenkwörter*). Die Schülerin kennt für letztere Gruppe eine gewisse Anzahl an Regeln und kann diese auch verschriften. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schülerin verschiedene Rechtschreibstrategien entwickelt hat und ihre Schreibung auch schriftlich begründen kann.

9.2 Ausblick

Für eine Fortsetzung der Förderung sollte das *Richtig Schreiben* weiterhin mit dem Verfassen von Texten verbunden werden. Da allerdings das Pferdebuch abgeschlossen ist und alle interessanten Themen für Valerie weitestgehend abgehandelt sind, sollte ein neuer Rahmen für die Förderung geschaffen werden. Beispielsweise könnte ein Tagebuch über ihre wöchentlichen Reiterlebnisse geführt werden oder ein Thema in einem anderen Interessengebiet der Schülerin, wie beispielsweise Popstars oder Kosmetik, aufgegriffen werden. Das Überarbeiten der verfassten Texte sollte weiterhin beibehalten werden, da es ein wichtiger Bestandteil des Texte Verfassens darstellt.

Für das Überarbeiten nach dem Schreiben sollten die „Erinnerungs-Pferde“ weiterhin verwendet werden. Neben den Kriterien des Punkte Setzens, der Groß- und Kleinschreibung und der Doppelkonsonanz könnten weitere Überprüfungsmerkmale hinzugefügt werden. Denkbar wäre beispielsweise das Sicherstellen, dass alle Grapheme verschriftet wurden (in Anlehnung an die alphabetische Strategie) oder die richtige Verwendung des langen /i:/. Auch inhaltliche Aspekte wie beispielsweise Ergänzungen oder verschiedene Satzanfänge könnten für eine weitere Förderung angedacht werden.

Bezogen auf das *Richtig Schreiben* sollte in der alphabetischen Strategie die Unterscheidung von ähnlichen Konsonanten, z. B. stimmlosen und stimmhaften, noch einmal thematisiert werden, da diese noch nicht gefestigt ist. In der orthographischen Strategie benötigt Valerie ebenfalls weitere Förderung. Die Doppelkonsonanz sollte vertieft und die diffuse Verwendung des Längezeichens /ie:/ geklärt werden. Hierbei kann an das Wissen der Markierung von Länge und Kürze angeknüpft werden. Auch in der morphematischen Strategie könnte die Kompositionsschreibung und die Umlautung auf längere Sicht gefördert werden. Weiterhin sollte beachtet werden, dass die Förderung kontinuierlich stattfindet und auch eine Zusammenarbeit mit der Deutschlehrerin wäre wünschenswert, damit Valerie beispielsweise ihre „Erinnerungs-Pferde“ beim Texte verfassen auch im Unterricht anwenden oder ihre Rechtschreibbox erweitern kann.

10. Reflexion

Die vorliegende Arbeit hat die Diagnose und Förderung des *Richtig Schreibens* thematisiert. Das *Richtig Schreiben* bildet zusammen mit der Grammatikfähigkeit und den Säulen ‚Motivation‘ und ‚Texte verfassen‘ die Schreibkompetenz. Da das *Richtig Schreiben* in den KMK dem Texte verfassen untergeordnet ist, war für mich zunächst wichtig, grundlegendes Wissen über das Schreiben zu vermitteln. Hierfür klärte ich den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, erläuterte die Schreibkompetenz und erkannte, dass das Texte verfassen ein komplexer Vorgang ist, der die Koordination von vielen Teilprozessen beinhaltet. Daher stellt das Schreiben eine große Anforderung dar, bei der auch Schwierigkeiten auftreten können. Dennoch ist es wichtig, dass das *Richtig Schreiben* mithilfe von selbst verfassten Texten gefördert wird um den Sinn zu vermitteln, beispielsweise indem die Texte für andere leichter lesbar gemacht werden.

Des Weiteren ist das Wissen um die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftstruktur sowie orthographische Prinzipien fundamental für das *Richtig Schreiben*. Der Blick auf die Komplexität erleichterte mir das Verständnis für die Schwierigkeiten der Schüler beim *Richtig Schreiben*. Auch Kenntnisse über den Erwerb der Rechtschreibfähigkeit benötigt die Lehrperson. Es ist wichtig zu wissen, dass Schwierigkeiten im Erwerbsprozess dazu gehören. Auch die Unterscheidung zwischen entwicklungsbedingten Schwierigkeiten und solchen, die ein Indiz für Lernschwierigkeiten sind, ist unerlässlich. Bei dem Erwerb spielen auch Lehr- und Lernprozesse eine wichtige Rolle und müssen in die Diagnose integriert werden. Grundsätzlich ist es für die Förderung wichtig, die vom Schreiber verwendeten Strategien zu kennen und eine differenzierte Diagnose im Bereich des Texte Verfassens und der Methodenkompetenzen im *Richtig Schreiben* zu vollziehen. Für die Förderung und das Schreiben im Alltag spielt die Motivation eine wichtige Rolle. Der Theorieteil wurde mit verschiedenen Fördervorschlägen abgeschlossen, wobei die Rechtschreibgespräche und das Überarbeiten von Texten einen hohen Stellenwert eingenommen haben.

Mit diesem theoretischen Wissen als Hintergrund habe ich die Förderung von Valerie geplant und durchgeführt. Bei der anfänglichen Erhebung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten konnte festgestellt werden, dass die Schülerin Texte verfassen kann und über orthographisches Regelwissen verfügt, dies aber größtenteils diffus verwendet. Daher bildeten der Aufbau des Regelbewusstseins mithilfe von Rechtschreibgesprächen und das Überarbeiten von selbst verfassten Texten die Schwerpunkte der Förderung. Mit dem Projekt, ein Pferdebuch zu erstellen, konnte Valerie motiviert werden, Texte zu verfassen. Durch die Phase des Überarbeitens konnten anschließend die Satzmarkierung, Groß- und Kleinschreibung sowie die Doppelkonsonanz thematisiert werden.

Zudem wurde in jeder Förderstunde ein Rechtschreibgespräch geführt um der Schülerin Einblick in die Schreibung von Wörtern zu gewähren und ihr Regelwissen zu ordnen.

Die Ergebnisse der abschließenden Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten zeigten, dass die Schülerin weitere Einsichten in die richtige Schreibweise von Wörtern erhalten hat. Die alphabetische Strategie wurde gefestigt und sie verwendet die thematisierten orthographischen Elemente, wie beispielsweise die Doppelkonsonanz, nun nicht mehr so diffus. Mithilfe der Rechtschreibgespräche hat die Schülerin ihr Verständnis für die Struktur der Schrift erweitert und über ihre Schreibungen nachgedacht. Auch während des Texte Verfassens nimmt sie bereits redigierende Tätigkeiten vor und setzt teilweise Punkte. Die Wichtigkeit des Überarbeitens ist ihr bewusst geworden und sie macht hierbei regen Gebrauch von den ihr angebotenen Hilfestellungen.

Rückblickend würde ich die Förderung weitestgehend auf die gleiche Weise durchführen. Es wäre jedoch hilfreich, noch mehr Zeit zu investieren und eine engere Zusammenarbeit mit der Deutschlehrerin zu ermöglichen. Denn nun wird die Arbeit mit der Rechtschreibbox und den Rechtschreibgesprächen nicht weitergeführt werden und der Schülerin somit keine Möglichkeit zu weiteren Erkenntnisgewinnen in diesem Bereich geboten. Auch das Überarbeiten als Teilprozess des Texte Verfassens würde viele Schreibprodukte, die im Unterricht entstehen und größtenteils als Klassenarbeiten gewertet werden, verbessern. Das mangelnde Interesse seitens der Deutschlehrerin an den neuen didaktischen Methoden im *(Richtig) Schreiben* hat mich enttäuscht und in Bezug auf den weiteren Werdegang von Valerie nachdenklich gestimmt.

Dennoch war die Förderung von Valerie und die Reflexion auf der theoretischen Grundlage sehr hilfreich für mich. Ich kann viele gute Erfahrungen für meine zukünftige Lehrertätigkeit mitnehmen. Beispielsweise wurde mir einmal mehr deutlich, dass es einer feinen Abstimmung zwischen den Fähigkeiten des Schülers und den Ansprüchen des Angebots bedarf. Diese Abwägung fiel mir nicht immer leicht, denn teilweise stellte ich zu hohe Anforderungen. Es ist schade, dass die Förderung aus zeitlichen Gründen nicht fortgesetzt werden kann und der Kontakt zu der Schülerin nun kaum noch besteht. Denn im Laufe des halbjährigen Kontakts hat sich der Blick auf die Schülerin von einer liebenswerten, förderbedürftigen Person mit Schwierigkeiten hin zu einem Menschen, der äußerst zielstrebig und ehrgeizig ist, verändert. Die verbrachte Zeit mit der Schülerin, die vertrauten Gespräche und die Beobachtung ihrer Fortschritte und Erkenntnisse, waren für mich sehr gewinnbringend. Der Schülerin gilt meine Wertschätzung und Anerkennung.

Literatur

- AUGST, Gerhard/DEHN, Mechthild** (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können- Lehren- Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 4.Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BARTNITZKY, Horst/BRÜGELMANN, Hans/ERICHSON, Christa** (2002): Fördert das Rechtschreiblernen- schafft die Klassendiktate ab! In: BALHORN, Heike/BARTNITZKY, Horst/BÜCHNER, Inge/SPECK-HAMDAN, Angelika (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt a. M.: Grundschulverband/ Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben DGLS, S. 267-272.
- BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto** (1986): Aufsätze vorbereiten-Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, S. 16-22.
- BAURMANN, Jürgen** (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 104, S. 7-12.
- BAURMANN, Jürgen** (2008): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 3. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett.
- BILDUNGSPLAN FÜR DIE FÖRDERSCHULE** (2008): Lehrplanheft 1/2008. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen: Neckar- Verlag.
- BODE-KIRCHHOFF, Nina** (2005): Der Großschreib-Automat. In: Grundschule Deutsch 6, S. 8-10.
- BÖRNER, Anne** (1995): Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht und Schulsozialarbeit. In: STARK, Werner/FITZNER, Thilo/SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung/Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 81-101.
- BÖRNER, Anne** (2008): Die waren doch auch mal Kinder. Kindersichten auf Lehrerverhalten. In: Grundschule 5, S. 32-34.
- BRINKMANN, Erika** (2000): Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 59-63.
- CRÄMER, Claudia/SCHUMANN, Gabriele** (2002): Schriftsprache. In: BAUMGARTNER, Stephan/FÜSSENICH, Iris (Hrsg.) (2002): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 256-319.

- CRÄMER**, Claudia/**WALCHER-FRANK**, Kathrin (Hrsg.) (2011): Mobile 3. Lehrmaterialien zum Sprachbuch. Braunschweig: Westermann Verlag.
- CRÄMER**, Claudia/**WALCHER-FRANK**, Kathrin/**JENTGENS**, Stephanie (2011): Mobile 3 Sprachbuch. Braunschweig: Westermann Verlag.
- CRÄMER**, Claudia (2012a): Raster zur Analyse freier Schreibungen. unveröffentlichtes Manuskript. In:<http://www.ph-ludwigsburg.de/8043+M5c915240500.html> (02.10.2012)
- CRÄMER**, Claudia (2012b): "Nachschlagen kann ich schon-abschreiben will ich noch üben." Den Lernstand feststellen und die eigene Leistung einschätzen. In: Praxis Grundschule 4, S. 24-27.
- CRÄMER**, Claudia/**WALCHER-FRANK**, Kathrin (2012): Warum schreibst du das Wort so? Kinder zum Nachdenken über Schreibungen herausfordern. In: Praxis Grundschule 4, S. 4-6.
- DEHN**, Mechthild (1994): Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4., überarbeitete Auflage. Bochum: Kamp Verlag.
- DEHN**, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze- Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett.
- FAY**, Johanna/**WEINHOLD**, Swantje (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule 4, S. 12-15.
- FIX**, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- FÜSSENICH**, Iris (1993): Wie wird man Analphabet/in? In: STARK, Werner/FITZNER, Thilo/SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Berufliche Bildung und Alphabetisierung. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett Verlag, S. 59-67.
- FÜSSENICH**, Iris (1995): Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: STARK, Werner/FITZNER, Thilo/ SCHUBERT, Christoph (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett Verlag, S.129–149.
- FÜSSENICH**, Iris (2006): Schreibschwierigkeiten. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 261-270.

- FÜSSENICH, Iris** (2007): Vermeiden von Schreibschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Ein diagnostischer Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Die Grundschulzeitschrift 207. S. 1-8.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula** (Hrsg.) (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- FÜSSENICH, Iris/LÖFFLER, Cordula** (2009): Schriftspracherwerb. Materialheft. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- FÜSSENICH, Iris** (2010): Schreiben-aber wie? Ein Blick auf Lern- und Lehrprozesse. In: Förder Magazin 1, S. 8–12.
- FÜSSENICH, Iris/JUNG, Bettina** (2010): Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten. In: <http://www.ph-ludwigsburg.de/8043+M5c915240500.html> (22.09.2012).
- GRISSEMANN, Hans** (1986): Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Bern: Hans Huber Verlag.
- HUSEN, Claudia** (2008): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. PH Ludwigsburg/Reutlingen.
- KLEIN, Ursula** (2001a): Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 39-47.
- KLEIN, Ursula** (2001b): Gestaltung des Schreibunterrichts. In: Grundschule 11, S. 36-38.
- KLEIN, Ursula** (2006): Schreiben unter besonderen Bedingungen. In: Praxis Grundschule 4, S. 24-29.
- KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/SCHABMANN, Alfred** (2003): Rechtschreibschwierigkeiten. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 405-419.
- KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara** (2011): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. 2. Auflag. Weinheim: Psychologie Verlas Union.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. In: www.kmk.org/fileadmin/...beschluesse/.../1999_10_01-FS-Lernen.pdf (20.11.2012).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). In: <http://www.kmk.org/bildung->

schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html

(21.11.2012)

- LEßMANN, Beate** (2001): Rechtschreibenlernen an eigenen Texten. In: Die Grundschulzeitschrift 144. S. 18-20.
- MAY, Peter** (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: **BALHORN, Heiko/BRÜGELMANN Hans** (Hrsg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude Verlag, S. 245-257.
- MAY, Peter** (1998): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose-mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In: **BALHORN, Heike/BARTNITZKY, Horst/BÜCHNER** (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 104. Frankfurt a. M.: Grundschulverband/Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben DGLS, S. 279-293.
- MAY, Peter** (2002a): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Handbuch Manual. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: verlag für pädagogische Medien.
- MAY, Peter** (2002b): HSP 5-9 zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Hamburg: verlag für pädagogische Medien.
- NAEGELE, Ingrid M./VALTIN, Renate** (1997): Schreiben lernt man nur durch Schreiben. In: **NAEGELE, Ingrid M./VALTIN, Renate** (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 217-228.
- NERIUS, Dieter** (Hrsg.) (2007): Deutsche Orthographie. 4., neu bearbeitete Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- PORTMANN, R.** (1997): Förderdiagnostik beim Lesen und Rechtschreiben. In: **NAEGELE, Ingrid M./ VALTIN, Renate** (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 78-96.

- RHIEME**, Joachim (1974): Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Erweiterte und stark veränderte Auflage. Berlin: Volks und Wissen volkseigener Verlag.
- SCHÄFER**, Joachim (2012): Sind Diktate entbehrlich? In: Bildung & Wissenschaft 6, S. 33-35.
- SCHEERER-NEUMANN**, Gerheid (1986): Wortspezifisch: Ja- Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude Verlag, S. 171-185.
- SCHEERER-NEUMANN**, Gerheid (2004): "Ich rede so im Kopf, wie man es schreibt." Mitteilungen von Kindern zum wortspezifischen Orthographieerwerb. In: BREMERICH-VOS, Albert/HERNÉ, Karl-Ludwig/LÖFFLER, Cordula (Hrsg.) (2004): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg: Fillibach Verlag, S. 105-123.
- SPITTA**, Gudrun/**GRÜMKEN**, Claudia (2001): Rechtschreibbewusstsein durch freies Schreiben? Wie das Nachdenken von Kindern über Rechtschreibung durch unterschiedliche Unterrichtsstile beeinflusst wird. In: Die Grundschulzeitschrift 144, S. 14-17.
- THOMÉ**, Günther (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: VALTIN, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 12-16.
- THOMÉ**, Günther (2002): Was ist falsch am Fehler? Über die Bedeutung des Fehlers in der Rechtschreibentwicklung. In: Grundschule 5, S. 47-49.
- VALTIN**, Renate (1994): Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: VALTIN, Renate/ Naegele, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Beiträge zur Reform der Grundschule Band 67/68. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 95-110.
- WALCHER-FRANK**, Kathrin (2012): Rechtschreibgespräche führen. Gemeinsam über die richtige Schreibweise nachdenken. In: Praxis Grundschule 4, S. 8-10
- WEDEL-WOLFF**, v., Annegret (2002): Fehleranalyse als Voraussetzung für eine gezielte Förderung. In: Grundschule 5, S. 52-55.
- WEDEL-WOLFF**, v., Annegret von (2003): Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig: Westermann Verlag.

WEIß, Hans (2004): Lernbehinderung. Hrsg. v. Das Online-Familienhandbuch. Online verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/behinderung/formen-von-behinderung/lernbehinderung>, zuletzt aktualisiert am 21.10.2008. (09.11.2012).

Anhang

Im Anhang der Arbeit befinden sich

1. Lehrerkommentar zu einem Aufsatz von Valerie am 22.05.2012
2. Diktat von Valerie am 16.02.2012
3. ausgefüllter Rechtschreibfragebogen nach VALTIN am 28.09.2012
4. Alphabetisches Schreiben. Schreibe die Wörter.(FÜSSENICH/LÖFFLER 2009, S. 47)
5. Auswertungsraster Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER
6. Rechtschreibanalyseraster nach CRÄMER 2012 (26.09.2012)
7. Ausschnitt aus dem Comic „Der Tier-Notruf“
8. Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender nach HUSEN
9. Überprüfung der Methodenkompetenz *Abschreiben* am 05.10.2012
10. verfasstes Pferdecomic von Valerie am 24.10.12
11. Mein Pferd soll sauber sein vom 24.10.12
12. Beispiel für überarbeiteten Text am 26.10.2012
13. Rechtschreibgespräch-Tabelle vom 12.10.12
14. Merkwörter Bingo vom 17.10.2012
15. Übung zur Groß- und Kleinschreibung am 26.10.2012
16. letzter verfasster Text 14.11.12
17. Rechtschreibanalyseraster nach CRÄMER 2012 (16.11.2012)
18. abschließendes Rechtschreibgespräch 16.11.12

Anhang 1: Lehrerkommentar zu einem Aufsatz von Valerie am 22.05.2012

Und nur drei Wünsche, fragt Lisa.

Ja, nur drei, antwortete der Schmetterling, mehr wie drei sind zu viel.

Was willst du? Du kannst dir vielleicht eine Villa wünschen oder ein Auto oder noch eine Schaukel. Du kannst dir wünschen, was du willst.

Hast du dir schon überlegt, was du willst?

Nein, ich weiß es nicht, sagte Lisa, ich habe viele Wünsche und ich weiß nicht, was ich nehmen soll.

Ja, dann überlege dir doch, was du magst. Okey, es ist nicht so schlimm, sagte der Schmetterling.

Ja, ich mag eine Barbiepuppe, ein Auto und eine Villa, antwortete Lisa.

~~Meine Eltern haben ein Auto und eine Villa. (Wenn deine Eltern das alles haben, warum wünschst du dir das?)~~

Der Schluss fehlt. Was hast du gemacht mit den Dingen, die du dir gewünscht hast??????

Schreib bitte den ganzen Aufsatz verbessert in dein Heft. Erst dann kann ich dir eine Note geben.

Anhang 2: Diktat von Valerie am 16.02.2012

Diktat Nr. 1. 16.2.2012

- / Deutschland ^t liegt in Mitteleuropa.
- / Unser Land hat neun Nachb^aerländer:

Dänemark,

Polen,

/ Öst^{tr}reich,

Schweiz,

Frankreich,

Luxemburg,

Belgien,

Niederlande,

Tschechien.

- / Die drei gr^ößten L^ändern^a sind Frankreich, Polen, Östereich.

- / Die Hauptstadt^t von Deutsch^tland

- / heißt Berlin. Im Norden grenzt Deutschland an die Nordsee und die Ostsee.

6 F.

Zusatz von 44 Wörtern 38 richtig

Nok: 2.3

(mit 6.5)

J. & V. r. h. e. n

9.

Hast du Rechtschreibung gern? Warum?

Ich mag Rechtschreibung

Findest du es eigentlich wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?

Wie man ein Text schreibt muss man auch
fehlerfrei schreiben

Stell dir vor, du sollst dir ein schweres Wort merken. Wie machst du das?

Ich sage wenn ich denn word ~~gesehen~~
habe dann sage ich mit L oder mit i fengsan

Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?

Ich schreibe wenn ich es nicht weiß dann
schreibe ich wie ich höre

Kennst du irgendwelche Rechtschreibregeln? Welche?

Wenn ein Punkt kommt danach groß. Wenn kein Punkt kommt
dann kann ich klein schreiben

Gibt es Wörter, bei denen du Schwierigkeiten hast, sie richtig zu schreiben?

Triathlon und Leichtathletik und vor allem die
Nachdentwörter sind schwierig

Schreibst du irgendwas in deiner Freizeit?

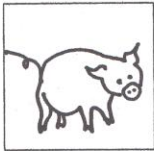
Ich schreibe manchmal abends wie das Reiten war
und sammle alles in einer Mappe.

Anhang 4: Alphabetisches Schreiben. Schreibe die Wörter. (FÜSSENICH/LÖFFLER 2009, S. 47)

Name:
Datum:
Klasse:

Alphabetisches Schreiben – Kopiervorlage 23/2

Schreibe die Wörter



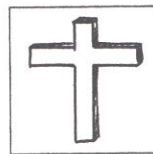
Schwein



Gartenzwerg



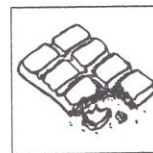
Fenster



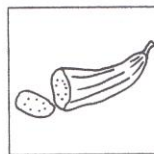
Kreuz



Brot



Schokolade



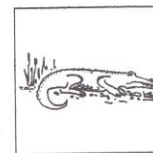
Gurke



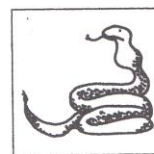
Trompete



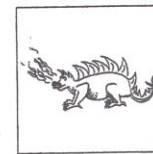
Traktor



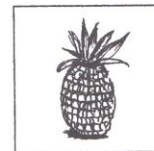
Krokodil



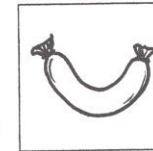
Schlange



Drache



Ananas



Wurst

Anhang 5: Auswertungsraster Alphabetisches Schreiben nach FÜSSENICH/LÖFFLER

Richtig geschriebene Wörter	7 (Schwein, Fenster, Brot, Schlange, Ananas, Kreuz, Wurst)
Reduzierung von Mehrfachkonsonanz	
Auslassung von (ähnlichen) Silben	
Lautangleichungen (Assimilationen)	
Vertauschen der Reihenfolge von Graphemen	
Auslassung von Graphemen	
Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten	Tragtor (Traktor), Trachen (D rachten)
Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten	Gorcke (Gurke)
Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung	
Anwendung von Rechtschreib-Regeln (Übergeneralisierung)	Gor ck e, Garten zwerck , Scho ck olade, Trom pp ete, Krokod i el

Fehleranalyse für Valerie **Klasse: 6** **Datum: 26.09.2012**

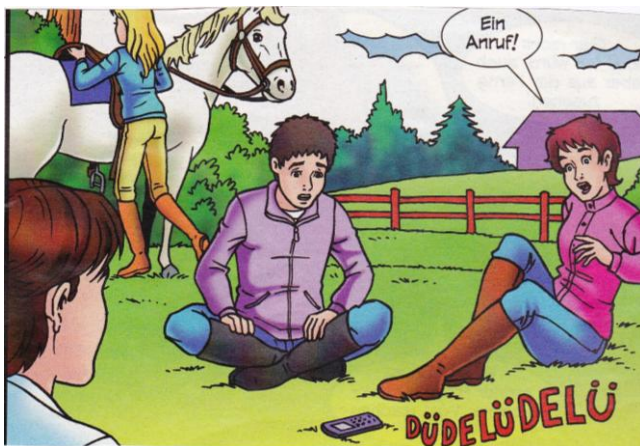
alphabetische Strategie	orthographische Strategie	morphematische Strategie	wortübergreifende Strategie
mehrgliedrige Grapheme <ch, sch, ei, eu, ng> <i>schimmft, flegt, Nielferd</i>	Merkelemente v (Vater /f/, Vase /v/) <i>vrüstugei, vernsprockram</i> <i>fom</i>	Auslautverhärtung <b, d, g> (Konsonantenverhärtung) <Nilpfer d , pflegt, Schubkar r e> <i>Schitzrichter, dauwernt</i> <i>mocklich</i>	Großschreibung (Satzanfang/Nomen) <i>mann, weide, anruf, anna, brunnen,</i> <i>jenny</i>
Unterscheidung von ähnl. Vokalen/ <i>Verwechslung ähnlicher Vokale</i> <i-e/o-u> <i>Sekreteren</i>	ai, qu, x, y, ä <Käfig>		
Unterscheidung von ähnl. Konsonanten <i>Verwechslung von stimmhaften u. stimmlosen</i> <i>Konsonanten</i> <b/p, d/t, g/k, m/n, s/z, w/f> <i>Hauptbahnhof, Vernsprockram, mergt</i> <i>mocklich</i>	Längezeichen <aa, ee, oo> <ah, eh, oh, uh> <i>Dohfe, Hauptbahnhof, Verktherschild,</i> <i>bhomaschine</i> <i>rahn</i> <äh, öh, üh> <i>vrüstugei, schön</i> <ß> <i>Gieskanne, Reisveschluss</i> /i:/ <Mine, ihr, Vieh> <i>Nielferd, Poliezist</i>	Umlautungen <ä/äu> <Zäh n e/Zah n , Rä u ber/ra u ben> <i>Veröieferin, Tischtennisschleger,</i> <i>bankreiber, Sekreteren, Tiererztin,</i> <i>Peckchen</i>	Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, wörtliche Rede, Komma) <i>sprecht mit dem mann mein Hasse</i> <i>sie mussen ein Hund retten wir</i> <i>kommen</i>
Konsonantenverbindungen <i>Reduktion von</i> <i>Mehrfachkonsonanz</i> <bl-/schn-/tr-/ . .> <i>tohwat</i>		Kompositumschreibung <Fahr r rad/Frühstück s e> <i>Verktherschild, vrüstugei,</i> <i>Geburstaggeschenk, Schitzrichter,</i> <i>Fahrradschloss</i>	Verwechslung optisch ähnlicher Grapheme <b/d, ie/ei, k/h, f/t, m/n>

<p>artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster <-er/-el/-ar/-ur></p> <p><i>Auslassung von (ähnlichen) Silben</i> <Pa__gei, Krok_dil></p>	<p>Regelelemente st/sp <Stein/Spiel> schönt</p> <p>Kürzezeichen (Konsonantenverdopplung) <nn, ss, ll, . . .>, <ck, tz> vrüstugei, Fußballmanschaft, Reisveschluss, vernsprockram, schimmft, kaput mocklich, denn, dan, fremmdem, hatt, loss, hasse</p>		
<p><i>Auslassung von Graphemen</i> bhomaschine, vernsprockram, tohwaht Reisveschluss</p>		<p>Präfix-Schreibung <ver-, vor- > Reisveschluss, faletzte</p>	<p>abweichende Graphemformen (z.B. spiegelverkehrte Grapheme)</p>
<p><i>Hinzufügung von Graphemen</i> Veröieferin, dauwernt rahn</p>	<p>Längezeichen /i:/ <ie> Schitzrichter kliengelt, Ferdienand, Wiend, wider, fligt</p>		<p>fehlende Oberzeichen <a/ä, o/ö, u/ü> vrüstugei, Fußballmanschaft mocklich, müssen</p>
<p>falsche Reihenfolge der Grapheme <i>Vertauschung d. Reihenfolge v. Graphemen</i> verktherschild, bhomaschine</p>		<p>Fremdwortschreibung <Computer> compjuter</p>	
Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte

HSP 5-9 (1)

selbst verfasster Text vom 28.09.2012

Anhang 7: Ausschnitt aus dem Comic „Der Tier-Notruf“



Anhang 8: Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender nach HUSEN

Claudia Huse: Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreiben lernen und –lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2009. http://opus.bsz-bw.de/phlb/door.php?source_opus=3004&la=de

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

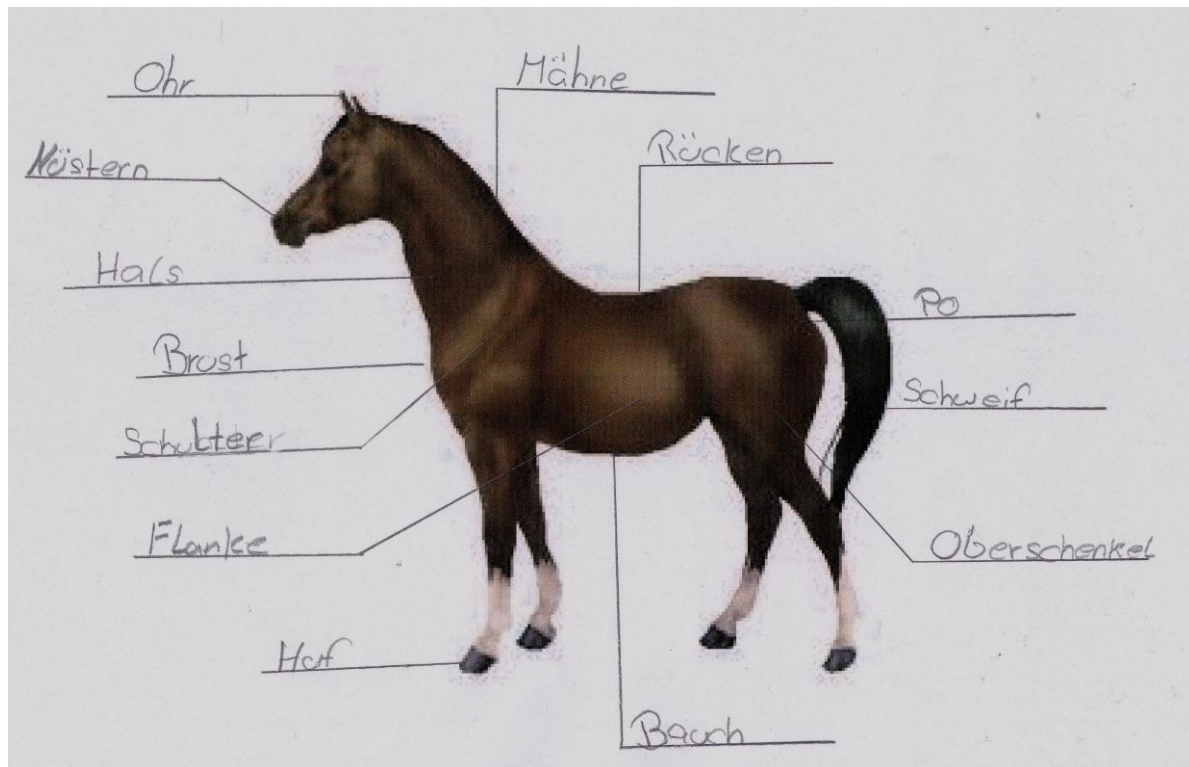
alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Anhang 9: Überprüfung der Methodenkompetenz *Abschreiben* am 05.10.2012



Das sind die
drei Pferde die
heißen Jenny und
marc und Lisa



Die drei Pferde
gehören marco
und Michelle
sie haben da ran
spasß



Sie reiten mit
der Kutsche
zum wald hinein



Dann sehen
sie einen
fremden mann
im Wald er hat
ein schatz
gefunden
Los wir steigen
von den Pferden
ab ok



Sie sind von
den Pferde
abgestiegen
sie sind zum
Fremdenmann
hin gegangen
sie fragen was
ist Los



in den busch
ist ein schatz
drin Los
wir holen
ja aber das ist
schwer sagt
michelle gleich
haben wir den
schatz



Endlich haben
wir den Schatz
befreit Kommt
wir teilen uns
den Schatz los
wir kippen den
Schatz um



Jetzt haben
wir den Schatz
umgekippt
jetzt teilen wir
das ein da drin
ist eine Taschen-
lampe drin
eine Decke für
die Pferde



Schlüssel Fern-
glas eine Spiel-
maus Geld
hunde Knochen
handseilen
und ein Walky-
talky und wir
teilen uns das
ganze auf



Das war
ein schöner
Tag. Komm wir
fahren wieder zu
wilde zurück.



Alle staunen
wo ward ihr
denn ich habe
euch gesucht
ich habe gesagt
das wir mit
denn Pferde
indenn wald
gehen aber
egal wir haben
so ein alten
man gesehen
und er hat uns
gefragt ob wir
mit den man den
Schatz holen
und wir haben
geholfen



Mein Pferd sol sauber sein!

Ich hole die Putzkiste für mein Pferd.

Der striegel ist das erste Werkzeug. Hiermit hole ich den groben Schmutz aus dem Pferdefell.

Anschließend wird die Männe mit dem Kam gebürstet.

Dan wische ich mit dem Schwamm über die Nüstern.

Abschließend reinige ich die Huffen mit dem Hufkratzer.

- Soll weil das o ein kurzer vokal hat das halb schreibt man mit zwei ll. ~~sa~~
- man schreibt anfangsbuchstaben groß: Striegel.
- man schreibt Pferdefell mit zwei ll.
- mäne schreibt man mit ein h: mähne.
- Kam schreibt man mit zwei mm: Kamm.
- Dan schreibt man auch mit nn: Dann.
- Hufen schreibt man mit einem f: Hufen.

Der Schatz im Wald

Das sind die drei Pferde die heißen ^Jjenny und ^Mmarc und Lisa
 Die drei Pferde gehören ^Mmarco und Michelle sie haben daran
^Sspaß

Sie reiten mit der Kutsche zum ^wwald hinein

Dann sehen sie einen fremden ^umann im Wald er hat ein
^Sschatz gefunden.

los wir steigen von den Pferden ab ok

Sie sind von den Pferde abgestiegen sie sind zum Fremden
^Mmann hin gegangen.

sie fragen was ist los

in den busch ist ein ^Sschatz drinne los wir holns.

ja aber das ist schwer sagt michelle
^Sgleich haben wir denn ^Sschatz.

Endlich haben wir den Schatz befreit.

kommt wir teilen un^Sz den ^Sschat.

los wir kippen den ^Sschatz um.

Jetzt haben wir denn ^Sschatz um gekippt.

jetzt teilen wir das ein da trine ist

eine ^Ttaschenlampe drin eine ^Ddecke für die Pferde

Schlüssel Fernglas eine ^Sspielmaus

^Ggeld ^Hhundek^Hnochen ^Hhandschelen und ein Walky-talky.

und wir teilen un^Sz das ganze auf.

Das war ein schöner Tag.

^Kkomm wir faren wieder zu weide zurück.

Alle staunen wo ward ihr denn ich habe euch geseucht.

ich habe gesagt das wir mit denn Pferde in denn ^wwald gehen
 aber egal.

^Mwir haben so ein alten ^Mman gesen und er hat un^Sz gefragt ob

wir mit den ^Mman denn schatz holen.

und wir haben geholfen.

Anhang 13: Rechtschreibgespräch-Tabelle vom 12.10.2012





Essen		
Mitsprechwort	Merkwort	Nachdenkwort
		
		
		

Anhang 14: Merkwörter-Bingo vom 17.10.2012

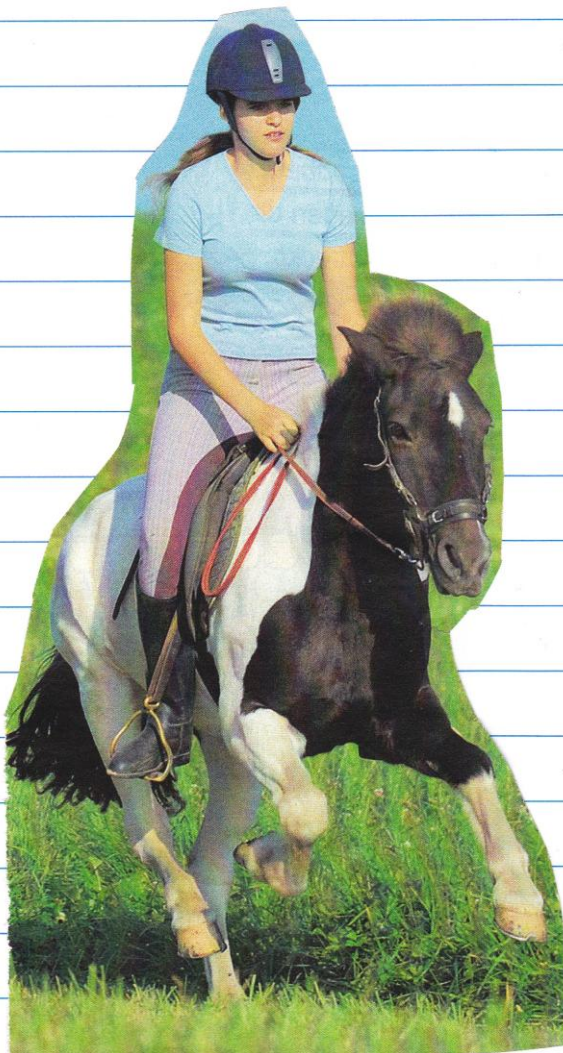
Merkwörter-Bingo

Das Stroh	Das Gras	Der Bauch
Die Handschuhe	Die Ohren	Das fühlen
Die Möhre	Die Wiese	Der Leckstein

Anhang 15: Übung zur Groß- und Kleinschreibung am 26.10.2012

<p>so sehen pferde aus, wenn sie nach dem füttern ein bisschen vor sich hin dösen.</p>	<p>Das Füttern Die Pferde So</p>	
<p>das pferd ist gut gelaunt. vielleicht freut es sich auf das futter oder den ausritt.</p>	<p>Das Pferd Das Futter Den Ausritt. Vielleicht</p>	
<p>wenn ein pferd die ohren zurücklegt, muss man aufpassen. es kann dann beißen oder schlagen.</p>	<p>Das Pferd Die Ohren Wenn Es</p>	
<p>dieses bild zeigt ein wachsames pferd. wahrscheinlich hat es etwas spannendes gesehen.</p>	<p>Dieses das Pferd Wahrscheinlich Spannendes Das Bild</p>	

und- dann sah sie vorsich auch einer alten
Eichel plötzlich etwas aufblitzen ein Eichhörnchen
Eichhörnchen er klettert auf dem baum Fipps und Topas
Reiten weiter sie sehen viele Rehe und ein Kerd
sind über die Straße gerand Fipps und Topas Reiten
weiter durch den Wald plötzlich Topas bleibt Topas
stehn er hat wieder was gesehen ein Wildschwein
und ein Fuchs er ist klein- sie Reiten zurück in
den ~~stall~~ Stall.



Anhang 17: Rechtschreibanalyseraster nach CRÄMER 2012 (November 2012)

Fehleranalyse für Valerie Klasse: 6 Datum: 16.11.12

alphabetische Strategie	orthographische Strategie	morphematische Strategie	wortübergreifende Strategie
mehrgliedrige Grapheme <ch, sch, ei, eu, ng> schinft	Merkelemente v (Vater /f/, Vase /v/)	Auslautverhärtung <b, d, g> (Konsonantenverhärtung) <Nilpfer d , pfleg t , Schub k arre> dauernt	Großschreibung (Satzanfang/Nomen) tierärztin baum, wald, topas
Unterscheidung von ähnl. Vokalen/ <i>Verwechslung ähnlicher Vokale</i> <i-e/o-u> märkt	ai, qu, x, y, ä <Käfig>		
Unterscheidung von ähnl. Konsonanten <i>Verwechslung von stimmhaften u. stimmlosen Konsonanten</i> <b/p, d/t, g/k, m/n, s/z, w/f> Fernsenprockram, schinft, Priefträger gerand <i>Lautangleichungen</i> <Gurge, Kraktor>	Längezeichen <aa, ee, oo> <ah, eh, oh, uh> <äh, öh, üh> Früstückei <ß> Gisskanne, Reiswerschluss /i:/ <Mine, i hr, Vie h >	Umlautungen <ä/äu> <Zäh n e/Zah n , Rä u ber/ra u ben> Tischtennisschleger, Bankreuber, Peckchen	Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, wörtliche Rede, Komma)
Konsonantenverbindungen <i>Reduktion von Mehrfachkonsonanz</i> <bl-/schn-/tr-/ . .>	Regelemente st/sp <Stein/ S piel>	Kompositumschreibung <Fah r rad/Frühstück sei > Verkehrschild, Früstückei, Geburstaggeschenk, Schizrichter, Fahradschloss	
artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster <-er/-el/-ar/-ur> <i>Auslassung von (ähnlichen) Silben</i> <Pa__gei, Krok_dil>	Kürzezeichen (Konsonantenverdopplung) <nn, ss, ll, . . .>, <ck, tz> Fußballmannschaft, Fernsenprockram Spienennetz, vergesen		Verwechslung optisch ähnlicher Grapheme <b/d, ie/ei, k/h, f/t, m/n>

Anhang

<i>Auslassung von Graphemen</i> Bohmaschine, Towat geshn	Plötzlich, gerand, denn	Präfix-Schreibung <ver-, vor- > Ferkauf ^{er} in, Reisw ^{er} schluss	abweichende Graphemformen (z.B. spiegelverkehrte Grapheme)
<i>Hinzufügung von Graphemen</i> Fernenprockram	Längezeichen /i:/ <ie> Verkehrschi ^{ld} , Gisskanne, Spienennetz, Schizricht ^{er} , Poliezi ^{est} Ville, Wi ^{eld} schwein	Fremdwortschreibung <Computer>	fehlende Oberzeichen <a/ä, o/ö, u/ü> Ferkauf ^{er} in
falsche Reihenfolge der Grapheme Vertauschung d. Reihenfolge v. Graphemen			
Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte

HSP 5-9 (2)

selbst verfasster Text vom 14.11.2012

Anhang 18: letztes Rechtschreibgespräch 16.11.2012

Schreibe die Wörter in die passende Spalte und begründe die Schreibweise.

Mitsprechwort	Merkwort	Nachdenkwort
die Äpfel	Äpfel	Der Springsport
das Heu	Die Wiese	Der Stall

Die Äpfel: ich schreibe wie ich spreche

Das Heu " " " "

Äpfel: Äpfel merkwort

Der Springsport: Schlip aber ich schreibe sp

Der Stall: weil das a kurz ist //

Die Wiese: mus man ie merken

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den.....

.....

Unterschrift